DOCUMENT DE CONSULTATION

L'ADAPTATION SCOLAIRE
DANS LA FOULÉE DE LA NOUVELLE LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Québec

L'ADAPTATION SCOLAIRE
DANS LA FOULÉE DE LA NOUVELLE LOI
SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DOCUMENT DE CONSULTATION

Direction générale des programmes

Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990

ISBN 2-550-15554-8

Dépôt légal - quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

INTRODUCTION 1

1. L'ADAPTATION SCOLAIRE D'HIER À AUJOURD'HUI 5

1.1 Origine et fondements de la Politique de l'adaptation scolaire 5
1.2 Mise en oeuvre de cette politique 6
1.2.1 Évolution vers un programme gouvernemental 6
1.2.2 Cap sur l'intégration 7
1.2.3 Autres éléments contextuels 8
1.3 Application actuelle de cette politique 10
1.3.1 L'accessibilité à l'école 10
A. Les élèves handicapés 10
B. Les élèves en difficulté 11
1.3.2 La qualité des services éducatifs 13
1.3.3 L'intégration scolaire 15
1.4 Problématique 18
1.4.1 L'interprétation des orientations 19
1.4.2 L'organisation des services 21
A. Les modalités d'organisation des services 21
B. La concertation et la coordination 22
1.4.3 L'adaptation de la pédagogie 23
1.4.4 Le financement 25
1.4.5 Critères pour établir l'importance relative des problèmes . . 28

2. ORIENTATIONS ET OBJECTIFS D'UNE POLITIQUE D'ADAPTATION SCOLAIRE RENOUVELÉE 29

2.1 Valeurs sous-jacentes aux orientations 29
2.2 Enjeux et prospectives 30
2.3 Mission éducative et fondement légal 32
2.4 Orientations à partager et objectifs à atteindre 34
2.4.1 L'accessibilité 35
A. Diminuer les barrières physiques 38
B. Diminuer les barrières psychologiques 39
2.4.2 L'insertion sociale 41
2.4.3 Une éducation de qualité 47
A. Proposer des défis exigeants 48
B. Donner des occasions de réussir 50
C. Aider l'élève à compenser ses limitations ou ses difficultés 51
D. Favoriser la concertation pour plus d'efficacité 52
2.4.4 La prévention 53

3. PARTAGE DES RÔLES ET DES RESPONSABILITÉS 55

3.1 Rôles et responsabilités de l'école 55
3.1.1 La recherche de l'excellence 55
3.1.2 Le respect de la différence 56
3.1.3 La qualité de la pédagogie 57
3.1.4 L'élaboration d'un plan d'intervention 57
3.1.5 La participation des parents 58
3.1.6 L'initiative de la concertation 58
3.2 Rôles et responsabilités de la commission scolaire 59
3.2.1 L'organisation des services 59
3.2.2 L'autonomie de la commission scolaire et ses responsabilités envers les usagers 61
A. Institution d'un comité consultatif 62
B. Définition de normes d'organisation des services 62
C. Droit d'appel 63
3.3 Rôles et responsabilités du ministère de l'Éducation 64
3.3.1 Les principes d'action et les orientations 65
3.3.2 L'encadrement pédagogique 65
3.3.3 Le soutien pédagogique 66
3.3.4 Le financement 67
3.3.5 L'évaluation 67

4. ÉCOLES SPÉCIALES PRIVÉES 69

4.1 Caractéristiques particulières 69
4.2 Problématique 71
4.3 Orientations 72

CONCLUSION 73

ANNEXES

1. Liste des membres du groupe de travail sur la Politique de l'adaptation scolaire

2. Évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (é.h.d.a.a.)

3. Répartition des 143 922 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de 1989-1990

4. Pourcentage d'intégration en classe ordinaire: 4a: Primaire, 4b: Secondaire

INTRODUCTION

En 1978, le ministère de l'Éducation publiait sa Politique de l'adaptation scolaire[1]. Cette politique sur "l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", visait à donner à ces élèves l'accès à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible.

Au cours des années qui ont suivi, son application a été l'objet de diverses mises en garde, mais ses orientations n'ont généralement pas été remises en question. Depuis quelques années cependant, certaines critiques plus importantes se font entendre. Tantôt elles viennent de parents d'élèves handicapés, de groupes de pression qu'ils constituent, ou de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui a pour mandat de veiller à l'exercice des droits des personnes handicapées. Tantôt des insatisfactions ou des inquiétudes se manifestent chez les artisans du système scolaire (personnel enseignant, personnel administratif ...) et parfois chez les parents d'autres élèves.

Dans un avis[2] formulé en 1986, le Conseil supérieur de l'éducation réaffirmait la pertinence et l'actualité des orientations de la Politique de l'adaptation scolaire. Il invitait néanmoins le ministère de l'Éducation à clarifier ses orientations et à apporter certains correctifs aux difficultés d'application rencontrées.

Ces recommandations ont trouvé un écho important dans la révision de la Loi sur l'instruction publique. Cette loi ne remet pas en question les fondements de la Politique de l'adaptation scolaire. Les changements qu'elle propose, notamment quant à la

---

1. Ministère de l'Éducation. L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978, 39 p.

2. Conseil supérieur de l'éducation. Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986, 41 p.

répartition des pouvoirs entre les parents, les écoles, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, obligent néanmoins les commissions scolaires à revoir leur propre politique en ce domaine. La nouvelle Loi sur l'instruction publique confirme par ailleurs la responsabilité du Ministère en ce qui concerne l'orientation et le soutien des actions, de même que l'évaluation de l'ensemble de ce programme gouvernemental.

Dans ce contexte, une relance de la politique ministérielle de l'adaptation scolaire apparaît pertinente pour soutenir les commissions scolaires et les usagers des services dans la révision des politiques locales afin d'assurer l'équité et de favoriser l'efficacité dans la prestation des services aux élèves handicapés ou en difficulté.

Le Ministère a préparé le présent document de consultation en s'appuyant sur les sources d'information qui l'ont guidé dans la rédaction des articles de la Loi relatifs à l'adaptation scolaire, à savoir: un état de situation dressé par sa Direction de la recherche, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation et les commentaires de divers groupes et organismes qui se sont exprimés sur le sujet. Il a également tiré profit des commentaires d'un groupe de travail formé expressément pour l'assister dans l'élaboration du présent document de consultation (voir liste des membres à l'annexe 1).

Le présent document vise à susciter les commentaires des agents de l'éducation et des parents en préparation d'une relance de la politique ministérielle pour la prochaine année scolaire, relance qui devra correspondre aux attentes de la prochaine décennie, mais aussi aux réalités sociales et économiques du Québec d'aujourd'hui. Le Ministère a entrepris cette démarche avec le souci de pouvoir réaliser à moyen et à long terme, avec la coopération de ses partenaires des réseaux et avec celle des usagers du système, une évaluation des résultats et des répercussions des interventions visant l'adaptation scolaire.

Le document qui suit se divise en trois parties. La première rappelle les fondements de la politique de 1978 et les facteurs qui ont influencé les choix sociaux à cette époque. Elle trace un portrait rapide de son application en mettant en évidence les grandes lignes de la structure et du fonctionnement des services. Elle cerne la problématique qui rend nécessaires la précision des orientations et l'établissement des objectifs de la Politique de l'adaptation scolaire.

La deuxième partie met en relief les défis et les changements pressentis à l'aube du XXI[e] siècle, présente une vision renouvelée des fondements de cette politique, décrit les orientations à privilégier dans l'avenir et propose des objectifs à viser, sans présumer du degré qu'il sera possible d'atteindre. Ces orientations et ces objectifs gravitent autour des quatre thèmes de la politique initiale: accessibilité, insertion sociale, éducation de qualité et prévention.

Dans la troisième partie, un partage des rôles et des responsabilités entre les agents d'éducation est proposé en conformité avec les nouvelles dispositions contenues dans la Loi sur l'instruction publique. Cette structure administrative permettra d'atteindre les objectifs visés et d'obtenir les meilleurs résultats.

Le présent document s'adresse en premier lieu aux organismes scolaires mandatés pour assurer des services éducatifs de qualité à tous les jeunes d'âge scolaire, quelles que soient les déficiences ou les difficultés qui les affectent. Il vise aussi les parents en tant qu'usagers et partenaires essentiels à l'application d'une véritable politique d'adaptation scolaire.

Il constitue une occasion de concertation pour la détermination d'objectifs prioritaires communs qui devront guider les décisions des différents paliers organisationnels du système d'éducation (ministère, commission scolaire, école) pour les années à venir.

1. L'ADAPTATION SCOLAIRE D'HIER À AUJOURD'HUI

1.1 Origine et fondements de la Politique de l'adaptation scolaire

Il faut remonter au début des années 70 pour retracer les préoccupations qui sont à l'origine de l'élaboration de la Politique de l'adaptation scolaire. Les commissions scolaires mettaient alors en place des services spéciaux à l'intention des élèves dits "inadaptés". Des opérations de dépistage systématique étaient organisées pour repérer et orienter vers des classes ou des écoles spéciales les élèves qui présentaient des déficiences ou des difficultés de toutes natures.

Alors que ce mouvement de spécialisation était à son plus fort au Québec et que le nombre d'élèves reconnus comme ayant besoin de tels services ne cessait de croître, les résultats de certaines recherches, d'origine américaine surtout, ont amorcé un revirement d'opinions. Le maintien d'une personne en difficulté ou handicapée dans le milieu le plus naturel possible est alors apparu comme un moyen plus efficace pour développer chez elle les comportements normalement présents chez les autres membres de la société. La diffusion de ce concept de "normalisation" a été d'autant plus grande qu'elle a coïncidé avec la montée de la préoccupation pour les droits des minorités défavorisées, dont les personnes handicapées.

Parallèlement à cette évolution qui remplaçait graduellement par des mesures éducatives une approche antérieure d'ordre plutôt médical ou de protection sociale, la seconde moitié des années 70 fut marquée au Québec par une préoccupation pour une relance d'ordre pédagogique. C'était l'époque du Livre vert, puis de l'énoncé de

politique d'ensemble sur l'école québécoise[3]. Tout le système scolaire était mobilisé par cette recherche des moyens qui devaient permettre à tous et à toutes d'avoir accès à une éducation de qualité.

C'est dans ce contexte qu'a été conçue la Politique de l'adaptation scolaire, ayant comme finalité l'accès de tous et de toutes à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible.

1.2 Mise en oeuvre de cette politique

1.2.1 Évolution vers un programme gouvernemental

La poursuite de cet idéal a, depuis 12 ans, graduellement pris la forme d'un programme ministériel qui requiert aujourd'hui une dépense de l'ordre de 860 millions de dollars par année.

La majeure partie de ces ressources financières est directement transférée aux commissions scolaires pour permettre à ces dernières d'offrir une éducation de qualité aux élèves handicapés et à ceux ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Le nombre d'élèves rejoints par ce programme s'est graduellement accru. En 1990-1991, il totalise environ 144 000 élèves âgés de 4 à 21 ans, et même plus dans quelques cas, ce qui constitue près de 14 p. 100 des effectifs de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Le graphique de l'annexe 2 donne une idée de l'évolution du volume de ces effectifs au cours des dix dernières années.

---

3. L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, 1979, 163 p.

On distingue globalement deux groupes d'élèves qui requièrent des services d'adaptation scolaire: le premier groupe est constitué des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est-à-dire ceux qui ne présentent pas de déficiences importantes, au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, mais qui rencontrent néanmoins des difficultés à l'école, dans leurs apprentissages ou dans leur comportement. Ce groupe équivaut à 90 p. 100 de l'effectif visé par les interventions d'adaptation scolaire. Le second groupe est constitué des élèves handicapés, c'est-à-dire ceux qui présentent une déficience physique (motrice, organique, sensorielle) ou mentale (déficience intellectuelle, troubles de développement) ou de multiples déficiences, entraînant des incapacités ou des limitations significatives dans leur fonctionnement en milieu scolaire. Les caractéristiques et les besoins de ces élèves sont diversifiés. La figure de l'annexe 3 illustre la répartition de leurs déficiences ou difficultés.

1.2.2 Cap sur l'intégration

Le contexte social a eu une influence importante sur l'application de la Politique de l'adaptation scolaire, particulièrement en ce qui a trait à la compréhension de ses orientations d'ensemble[4].

Dans la foulée du mouvement international de respect des droits des personnes handicapées, l'action concertée de divers organismes de promotion a fait de l'intégra-

---

4. Pour une analyse plus complète du contexte d'élaboration et de mise en oeuvre de la politique, on pourra consulter: Analyse de l'élaboration et de la gestion de la politique éducative à l'intention des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Projet d'intervention présenté à l'ENAP par M^me^ Pauline Champoux-Lesage, en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, Québec, septembre 1986.

tion sous toutes ses formes un objectif en soi: maintien dans le milieu familial, intégration en garderie, à l'école, au travail, dans les loisirs. Le ministère de la Santé et des Services sociaux ainsi que ses établissements se sont inscrits dans cette ligne de pensée diffusée par les deux sommets socio-économiques sur l'intégration des personnes handicapées du Québec, renforçant ainsi le mouvement. Même le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis de 1986 sur les élèves en difficulté ou handicapés, parle de la "politique d'intégration scolaire" du Ministère.

Cependant, en même temps que se fait la promotion de l'intégration, on presse l'école d'améliorer sa performance et de favoriser l'excellence. Des pressions sociales incitent les écoles à mettre l'accent sur les apprentissages qualifiés traditionnellement de "scolaires". Un tel mouvement, poussé à la limite, oppose les objectifs d'acquisition de connaissances et de socialisation, comme si les uns empêchaient les autres. Certains s'appuient d'ailleurs sur cet argument pour formuler des réserves à l'égard de l'intégration de certains élèves en classe ordinaire.

1.2.3 Autres éléments contextuels

En plus de ces mouvements de fond qui ont marqué et marquent encore la société et les écoles québécoises, d'autres changements environnementaux importants, d'ordre structurel et économique, se sont produits au cours de la mise en oeuvre de la Politique de l'adaptation scolaire. Relevons, entre autres:

- l'éclatement des valeurs sociales;

- les contraintes budgétaires des années 80;

- l'autonomie accrue des commissions scolaires et, conséquemment, les caractéristiques de globalité et de transférabilité retenues pour le nouveau mode de financement des services éducatifs;

- les changements dans les relations de travail, etc.

Ainsi que le rapporte le Conseil supérieur de l'éducation, "aux dires de plusieurs, ces éléments de conjoncture n'ont pas été sans infléchir les orientations de départ quant à l'affectation des ressources, ni sans forcer certains choix budgétaires en fonction de soucis plus administratifs que pédagogiques[5]".

Il faut signaler aussi les changements d'ordre pédagogique qu'a connus le système scolaire québécois au cours de la même période. À cet égard, rappelons que la Politique de l'adaptation scolaire ne constituait qu'un volet de la politique d'ensemble sur L'École québécoise. Celle-ci incluait aussi une réforme importante des programmes d'études, des modes d'évaluation et du matériel didactique. Si, d'une part, les orientations de cette réforme ont pu appuyer de façon fort positive le mouvement d'adaptation de l'école aux besoins particuliers des élèves, la concentration des énergies et des moyens disponibles pour le développement pédagogique a pu, d'autre part, limiter les possibilités de mise en oeuvre de la Politique de l'adaptation scolaire. De plus, cette politique a été considérée par plusieurs comme l'objet d'un secteur éducatif particulier plutôt qu'un appel à la contribution de tous les agents d'éducation pour adapter l'école à la diversité des besoins des élèves.

---

5. Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté, op. cit., p. 34.

1.3 Application actuelle de cette politique

1.3.1 L'accessibilité à l'école

Le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ont accès à des services éducatifs a connu un accroissement très significatif depuis l'adoption de la politique ministérielle en 1978. Rares sont les jeunes qui sont maintenant exclus de ces services[6]. Selon les groupes d'élèves considérés, l'utilisation des services a cependant connu une augmentation différente:

- le pourcentage des élèves dits **"handicapés"** par rapport à l'ensemble de la population scolaire s'est accru légèrement. C'est surtout l'existence de déficiences plus graves qui attire l'attention dans leur cas;

- le nombre des élèves dits **"en difficulté"** s'est accru rapidement en chiffre absolu et encore plus en regard de la population scolaire, puisque celle-ci a diminué.

A. Les élèves handicapés

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'accroissement du nombre des élèves **handicapés** et l'augmentation de la gravité des déficiences rapportées. Mentionnons, entre autres: l'élargissement graduel du rôle du système d'éducation et la reconnaissance du droit d'accès aux services éducatifs pour tous les élèves, la politique de désinstitutionnalisation des établissements de santé et de réadaptation ainsi qu'une meilleure connaissance de certains types de déficiences auparavant confondues avec des mésadaptations ou des troubles graves d'apprentissage.

---

6. En 1985, un comité interministériel évaluait à environ 850 le nombre de jeunes d'âge scolaire placés dans des établissements de santé ou de services sociaux et non scolarisés. Depuis, on peut croire que ce nombre a encore diminué.

Les défenseurs des droits des personnes handicapées considèrent généralement que l'évolution de l'effectif scolaire des élèves **handicapés** est le reflet des progrès d'une société vers l'objectif de non-discrimination envers les personnes handicapées. Dans ce sens, la situation ayant cours au Québec permet d'envisager à court terme l'atteinte complète de l'objectif d'accessibilité des jeunes handicapés aux services éducatifs.

L'accessibilité, c'est aussi la possibilité physique d'entrer dans une école. Pour les élèves handicapés physiquement, des efforts d'aménagement importants ont été accomplis dans chaque région. Les renseignements dont on dispose permettent de croire que les barrières architecturales, bien qu'elles limitent encore l'accès à beaucoup d'écoles, ne privent pas les élèves d'une participation à des services éducatifs équivalant à ceux dispensés dans leurs écoles de quartier. Des données plus précises sur cet aspect devront être recueillies.

B. Les élèves en difficulté

La hausse très importante du nombre d'élèves considérés comme **en difficulté** ne peut pas aussi facilement être interprétée; elle soulève plusieurs questions:

- cette hausse résulte-t-elle d'un meilleur dépistage des difficultés d'adaptation et d'apprentissage?

- résulte-t-elle d'une augmentation réelle de la fréquence de la "mésadaptation" chez les jeunes, compte tenu du contexte social?

- provient-elle d'un accroissement des attentes à l'égard de l'école et des exigences de l'école elle-même à l'endroit de ses élèves?

- est-elle due à une diminution de la tolérance du personnel scolaire pour les élèves présentant des signes mineurs de difficulté?

- est-elle la conséquence du manque d'occasions de perfectionnement du personnel ou de l'insuffisance de matériel pédagogique pouvant permettre la prestation de services adaptés à un effectif scolaire de plus en plus diversifié?

- est-elle le résultat des nombreux changements apportés aux programmes et aux méthodes pédagogiques qui auraient perturbé les façons d'enseigner et, conséquemment, les apprentissages de certains élèves?

- est-elle la résultante d'un mode de financement qui encourageait le dépistage d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté?

- est-elle accentuée par les difficultés linguistiques et les difficultés d'adaptation culturelle que rencontrent plusieurs allophones à l'école?

Une autre augmentation peut susciter des interrogations relativement à l'accessibilité réelle à l'école: celle du pourcentage d'élèves qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études ou avant d'avoir atteint l'âge limite. La plupart des élèves en cause renoncent d'eux-mêmes à poursuivre leurs études, mais quelques-uns sont exclus de l'école en raison de comportements indésirables. Ces élèves qui abandonnent avant d'avoir acquis une formation minimale risquent d'avoir des problèmes et d'en poser à leur entourage. Il est donc pertinent de s'interroger sur la disponibilité des moyens d'intervention pour corriger les difficultés avant qu'elles ne conduisent à une décision négative de l'élève ou de l'école.

1.3.2 La qualité des services éducatifs

Il est difficile actuellement d'évaluer la qualité des services éducatifs donnés aux élèves en difficulté ou handicapés et, de surcroît, d'évaluer la portée et les résultats de ces services.

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires est un objectif qui peut avoir un lien avec l'adaptation scolaire. On peut se demander combien d'élèves, parmi les 35 p. 100 qui n'atteignent pas cet objectif, ont des déficiences ou ont rencontré des difficultés que des services encore mieux adaptés auraient permis de compenser ou de surmonter. La chute récente du taux d'obtention des diplômes d'études secondaires rend encore plus pressant le besoin de réponses à cette question.

Pour une partie des élèves handicapés ou en difficulté, ces diplômes d'études secondaires sont hors de portée, même avec le meilleur soutien éducatif possible. Il est donc particulièrement difficile de juger de l'efficacité des services prévus à leur intention. Devant l'insuffisance de la précision et de l'évaluation des objectifs de l'école, on ne peut pour le moment que s'appuyer sur les opinions des parents et des agents d'éducation ainsi que sur l'observation des éléments contextuels pour évaluer la situation.

Les associations de parents d'élèves handicapés sont particulièrement critiques au sujet de la qualité des services donnés dans les classes ou dans les écoles spéciales. Elles sont d'avis qu'on y trouve de trop faibles exigences scolaires, une préparation inadéquate du personnel enseignant, et qu'il n'y a pas assez de matériel éducatif adapté et de services complémentaires. Les services reçus par les élèves handicapés ou en difficulté dans une classe ordinaire ne donnent pas non plus pleine satisfaction. On affirme que l'intégration est souvent faite dans des conditions qui n'en favorisent pas

le succès: enseignants non sensibilisés ou non formés, manque de personnel pour le soutien technique et professionnel, manque de guides et de matériel pédagogique adaptés, pas ou peu de concertation avec la famille. Les associations objectent en particulier que le choix des services se fait sans la participation des parents.

Bien entendu, on pourrait faire état des nombreuses actions entreprises par le Ministère et par plusieurs milieux scolaires depuis une dizaine d'années afin d'améliorer la qualité des services éducatifs: expérimentation de projets-pilotes, élaboration de programmes d'études et de guides, production de matériel, mise en place d'innovations pédagogiques, perfectionnement du personnel enseignant, accroissement des ressources humaines dans des domaines tels que l'orthophonie, la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, etc. Mais ce sont là des actions ou des moyens qui ne nous renseignent pas sur la qualité des services fournis dans l'ensemble du réseau.

Une enquête de la Direction de la recherche du Ministère, effectuée en 1986-1987 auprès des responsables en adaptation scolaire dans les commissions scolaires, a permis de connaître leur point de vue sur l'évolution des services. Selon eux, les services aux élèves handicapés seraient, dans l'ensemble, demeurés stables ou se seraient légèrement améliorés au cours des années; par ailleurs, toujours selon eux, les services offerts aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se seraient légèrement détériorés, peut-être à cause du manque de ressources humaines et pédagogiques. Cette constatation est importante si l'on considère qu'elle concerne l'effectif le plus nombreux de l'adaptation scolaire.

1.3.3 L'intégration scolaire

L'intégration dans une classe ordinaire des élèves en difficulté ou handicapés ayant été perçue par plusieurs comme l'objectif principal de la Politique de l'adaptation scolaire, il n'est pas étonnant que le milieu scolaire ait fait des progrès sensibles à cet égard depuis le début des années 80. Selon les données fournies par les commissions scolaires pour l'année scolaire 1989-1990 (voir les annexes 4a et 4b), environ 58 p. 100 de ces jeunes sont aujourd'hui intégrés dans une classe ordinaire pendant la plus grande partie de leur temps de présence à l'école. Les taux d'intégration atteignent 76 p. 100 et 73 p. 100 respectivement à l'éducation préscolaire et au primaire, en regard de 23 p. 100 au secondaire.

Les taux d'intégration varient beaucoup selon les types de déficiences ou de difficultés que présentent les élèves en cause. C'est ainsi qu'au primaire, presque tous les élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage sont dans une classe ordinaire, de même que 50 p. 100 à 75 p. 100 des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, des troubles de comportement ou des déficiences autres qu'intellectuelles. Dans le cas des déficiences intellectuelles comme dans celui des déficiences multiples, les taux sont de l'ordre de 10 p. 100 quoiqu'ils atteignent 25 p. 100 pour les jeunes dont la déficience est dite "légère". On note les mêmes écarts au secondaire, avec cependant des taux moindres, puisque le pourcentage d'intégration y est moins élevé qu'au primaire.

Ces écarts nous permettent de constater la résistance au maintien dans une classe ordinaire des jeunes déficients intellectuels ou multihandicapés. Cependant, ils montrent moins la résistance similaire qui existerait, selon des données d'enquêtes diverses, à l'endroit des jeunes ayant des troubles de comportement.

De l'avis des personnes responsables de l'adaptation scolaire que la Direction de la recherche a consultées en 1987, le personnel enseignant offrirait les résistances les plus fortes à l'intégration dans une classe ordinaire de certains élèves, alors que les parents des élèves handicapés ou en difficulté donneraient les appuis les plus marqués. Pour bien comprendre ces divergences d'opinions qui opposent souvent enseignants et parents, il importe de les situer par rapport aux deux grands courants qui ont marqué le monde de l'éducation au cours des dernières années.

Tout d'abord, dans le contexte du courant de normalisation, plusieurs parents sont devenus de fervents défenseurs de l'intégration dans une classe ordinaire. Les motifs invoqués au cours d'entrevues avec ces parents sont de deux ordres: d'une part, on postule que la classe ordinaire favoriserait davantage le plein développement intellectuel, affectif et social de leur enfant handicapé parce qu'elle lui permet de côtoyer quotidiennement des jeunes dits "normaux" qui deviennent autant de modèles; d'autre part, on croit, comme il a été mentionné précédemment, que les classes spéciales sont encore trop souvent de type "occupationnel" et qu'elles ne respectent pas toujours des éléments des régimes pédagogiques tels que la répartition des matières, le nombre de jours de classe, etc.

Il est à noter que tous les parents d'élèves en difficulté ou handicapés n'ont pas nécessairement cette perception de la situation. Certains préfèrent des services spécialisés que seul un regroupement d'élèves permet. Toutefois, de plus en plus de parents intègrent à part entière, dans leur famille, leur jeune ayant une déficience intellectuelle ou autre, et réclament son maintien en classe ordinaire.

De son côté, le personnel enseignant évoque les pressions accrues sur l'école dans la recherche de la performance, voire de l'excellence, pour émettre des réserves à l'égard de l'intégration. Plus d'un affirme que le maintien dans une classe ordinaire

de jeunes dont la conduite est perturbatrice ou de jeunes qui sont moins autonomes rend difficile un enseignement de qualité. Abondant dans le même sens, des parents d'élèves qui ne rencontrent pas de difficultés particulières croient que l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté peut nuire à l'enseignement que reçoivent leurs enfants. De même, plusieurs agents d'éducation des classes et des écoles spéciales s'opposent à l'intégration de leurs élèves à l'école ordinaire au nom de la qualité et de l'efficacité des services spécialisés.

Cependant, chez les enseignants comme chez les parents, les opinions diffèrent. Certains enseignants affirment qu'ils sont favorables à une plus grande intégration des élèves handicapés ou en difficulté, à la condition d'avoir la formation et le soutien professionnel ou technique qui leur permettent d'assurer des services de qualité à la fois à ces élèves et à l'ensemble de la classe.

Tenant compte des données qui font état d'une moindre intégration dans une classe ordinaire des jeunes ayant une déficience intellectuelle, des difficultés d'adaptation ou de multiples déficiences, on peut être tenté de conclure que l'intégration aurait atteint un certain plafonnement. Cependant, une analyse plus fine révèle que le taux de maintien de tels jeunes dans une classe ordinaire varie beaucoup d'un milieu à un autre. Ainsi, certaines commissions scolaires affirment sans équivoque que le maintien dans une école de quartier est prioritaire, alors que d'autres privilégient nettement un service régionalisé dans des classes ou dans des écoles spéciales.

Les succès obtenus dans certains milieux ayant un taux élevé d'intégration permettent de penser qu'il est possible de dépasser les moyennes nationales actuelles d'intégration si les conditions favorables rassemblées dans ces milieux sont connues, puis généralisées à l'ensemble des commissions scolaires.

1.4 Problématique

Le programme d'adaptation scolaire produit des résultats que l'on peut à la fois qualifier de satisfaisants, d'imprécis et d'insuffisants.

On peut juger que les mesures d'adaptation scolaire sont très efficaces en ce qu'elles permettent à tous les enfants d'avoir accès à des services éducatifs. Les résultats sont par ailleurs beaucoup plus imprécis en ce qui regarde le degré de développement intellectuel, affectif et social des élèves auxquels on donne ces services. On peut émettre enfin l'hypothèse qu'ils sont insuffisants sur le plan de la prévention, considérant que le nombre des élèves en difficulté ainsi que celui des élèves qui décrochent sans obtenir de diplôme d'études secondaires est en progression.

L'imprécision des résultats que donnent ces mesures est une lacune qu'il faut corriger. On peut néanmoins affirmer qu'il est possible de faire mieux pour offrir des services de qualité adaptés à un effectif scolaire de plus en plus hétérogène, appelé à vivre dans une société exigeant des compétences plus grandes. Une analyse des différents modes d'application de la Politique de l'adaptation scolaire permettra de dégager des éléments pour lesquels des améliorations sont souhaitables. Les problèmes présentés appartiendront aux quatre catégories suivantes:

- interprétation des orientations;
- organisation des services;
- adaptation de la pédagogie;
- financement.

1.4.1 L'interprétation des orientations

Les orientations fondamentales de la Politique de l'adaptation scolaire de 1978 ont donné lieu à de multiples interprétations. Certains diront que l'imprécision du vocabulaire utilisé a été la source de divergences. La réalité est plus nuancée. Les énoncés de cette politique ont effectivement permis de donner aux services éducatifs une orientation favorable aux élèves handicapés ou en difficulté; ils n'ont cependant pas suffi à trancher les débats que l'évolution divergente des valeurs a suscités.

Par exemple, la Politique affirmait qu'il incombe aux commissions scolaires "d'offrir des services éducatifs appropriés à tous les enfants d'âge scolaire de leur territoire[7]". Cette affirmation faisait clairement disparaître l'appellation "enfant non scolarisable", mais elle ne définissait pas ce qui constitue des "services éducatifs appropriés".

L'accès aux services éducatifs "dans le cadre le plus normal possible" est une expression qui a également soulevé des débats. Selon la Politique de 1978, "l'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, apparaît comme un moyen privilégié d'intégration sociale pour l'enfant en difficulté. Elle est une réponse au droit de tout enfant de participer aux ressources collectives de son milieu et une préparation à sa contribution ultérieure à la société[8]". Ce concept a permis de diminuer les ghettos dans lesquels on isolait habituellement les enfants "inadaptés". Par ailleurs, il a été l'occasion de confrontations entre les agents

---

7. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, op. cit., p. 18.

8. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, op. cit., p. 22.

d'éducation du milieu scolaire et les parents (ou les associations qui les représentent), les centres de réadaptation et l'Office des personnes handicapées du Québec. Ce concept a été au centre de contestations juridiques où parents et commissions scolaires ont dû investir temps et argent.

L'interprétation du concept d'intégration a ainsi drainé beaucoup d'énergie. Elle a polarisé les opinions et a entraîné la mise en veilleuse des autres aspects de l'adaptation scolaire tels que la qualité des services éducatifs (disponibilité du matériel pédagogique adapté, etc.). Elle a en outre indirectement mis l'accent sur un groupe d'élèves, ceux qui ont une déficience intellectuelle, à cause des résistances particulières que soulevait leur intégration à la classe ordinaire.

Effectivement, il existe une grande diversité dans l'interprétation des orientations de la politique ministérielle, non seulement entre les commissions scolaires et les usagers de leurs services, mais également d'un organisme scolaire à un autre. Cette multiplicité d'interprétations pourrait expliquer les disparités de services décriées par diverses associations. Selon celles-ci, l'accueil fait aux jeunes handicapés varierait en fonction de la volonté d'agir et de l'attitude de chaque milieu; les ressources allouées aux fins de services aux jeunes en difficulté ou handicapés seraient parfois utilisées pour d'autres fins au détriment du soutien, par des services complémentaires appropriés, aux élèves intégrés dans une classe ordinaire; les commissions scolaires n'adopteraient pas au même rythme de véritable politique en matière d'adaptation scolaire. De fait, le Ministère possède très peu d'information sur l'état du développement et de l'application des politiques d'adaptation scolaire dans les commissions scolaires. Il n'est donc pas possible d'infirmer ou de confirmer clairement ces opinions.

1.4.2 L'organisation des services

A. Les modalités d'organisation des services

L'adaptation des services éducatifs aux besoins et aux capacités des élèves handicapés ou en difficulté suppose une bonne connaissance de ces élèves et une modification appropriée de ces services. Le mode de fonctionnement collectif de l'école, particulièrement celui de l'école secondaire, ne facilite pas cette individualisation. Malgré cela, dans tous les milieux scolaires, on cherche à relever le défi, sans doute parce que cette adaptation est essentielle à l'efficacité des interventions.

L'approche traditionnelle, que certains milieux ont reprise avec ferveur, mise sur la formation de groupes aussi homogènes que possible pour assurer la plus grande adéquation des services éducatifs aux besoins.

D'autres milieux, pour éviter l'effet ségrégationniste de ce mode d'organisation, ont opté pour l'individualisation des services dans des groupes hétérogènes.

Selon l'ordre d'enseignement, le choix d'une organisation fondée sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des groupes provoque plus ou moins de réactions des usagers ou des agents d'éducation. Au secondaire, l'organisation des groupes de cheminements particuliers dans lesquels des programmes d'études ordinaires et adaptés sont enseignés ne soulève pas de réactions négatives. La pédagogie utilisée dans ces groupes est essentiellement centrée sur l'atteinte des objectifs des programmes d'études officiels et tient compte des composantes énoncées pour l'adaptation de l'enseignement. Ces groupes étant formés en fonction des acquis des élèves plutôt qu'en raison de leurs déficiences, l'effet discriminatoire est évité.

Par ailleurs, au primaire, l'organisation par classes et par écoles spéciales est particulièrement décriée par les associations de parents et par les organismes qui défendent les droits des personnes handicapées.

De façon générale, il est facile de constater que les extrêmes présentent des inconvénients sérieux. Le rassemblement des élèves d'un même âge dans un groupe indépendamment de leurs acquis et de leurs déficiences, sans organisation de mesures d'appui suffisantes, c'est-à-dire "l'intégration sauvage", nuit autant à ces élèves que leur isolement dans une structure scolaire parallèle dont les activités éducatives ne favorisent pas toujours leur plein développement.

L'autonomie laissée aux commissions scolaires quant au choix des modes de services adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté a le mérite de favoriser les initiatives correspondant aux valeurs, aux moyens et aux besoins particuliers de chaque milieu. En revanche, elle a l'inconvénient d'exacerber les frustrations des parents qui peuvent constater que dans certaines commissions scolaires des enfants reçoivent des services qu'on refuse à leur enfant.

Les réactions sont d'autant plus fortes qu'il y a, dans le choix des services donnés aux élèves handicapés ou en difficulté, une diversité très grande, peut-être une diversité plus grande que dans les autres types de services fournis par l'école.

B. La concertation et la coordination

Vu la complémentarité de leurs actions, il n'est pas surprenant qu'il soit difficile de distinguer les responsabilités du ministère de l'Éducation et celles du ministère de la Santé et des Services sociaux dans certaines zones frontières. Par surcroît, l'aug-

mentation croissante des besoins auxquels chacun de ces deux réseaux doit faire face, en l'absence d'une augmentation proportionnelle de leurs moyens, accentue les risques de désaccord. Les agents d'éducation se plaignent particulièrement d'avoir à donner des services dans des domaines désertés par le réseau du ministère de la Santé et des Services sociaux et de devoir négocier des services jugés essentiels à leur propre fonctionnement avec un système répondant à des priorités différentes. Une entente entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux, signée le 5 septembre 1990, permettra d'assurer une meilleure complémentarité des services donnés par ces deux ministères aux élèves handicapés ou en difficulté.

Ces problèmes de concertation ne sont pas exclusifs aux actions des deux ministères; ils existent également entre les agents d'éducation et, encore plus, entre ces derniers et les parents. Le manque de temps disponible est habituellement la raison avancée pour expliquer l'absence d'une plus grande concertation, jugée pourtant nécessaire. Sans doute que d'autres facteurs, dont certains sont liés aux attitudes des agents d'éducation et des parents, s'ajoutent à ce premier facteur.

1.4.3 L'adaptation de la pédagogie

Sans être les plus visibles, les problèmes d'adaptation de la pédagogie sont toutefois les plus importants, puisqu'ils sont au coeur même de l'intervention d'adaptation scolaire. Les enseignants et enseignantes ont une très grande influence sur les apprentissages scolaires, on doit donc prendre très au sérieux les problèmes pouvant nuire à leur efficacité. Ces problèmes peuvent aussi concerner les personnes qui collaborent directement avec eux: les directions d'école, le personnel professionnel de l'éducation, les conseillers et conseillères pédagogiques, etc.

Des classes spéciales sont encore de type "occupationnel". Elles ne respectent pas certains éléments des régimes pédagogiques, tels la grille-matière, le nombre de jours de classe, etc., et elles n'appliquent pas les programmes d'études officiels. Plus encore, un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes des classes spéciales connaissent mal les programmes d'études ordinaires dont l'application est pourtant obligatoire pour l'ensemble des élèves, à l'exception de ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde. Par ailleurs, pour les élèves ayant une déficience moyenne à sévère, l'utilisation de programmes spéciaux a un effet de marginalisation tant sur eux-mêmes que sur le personnel enseignant.

Quant à l'intégration des élèves dans une classe ordinaire, elle se fait parfois de façon précipitée, sans préparation. Les instruments d'évaluation des caractéristiques et des besoins des élèves handicapés ou en difficulté, nécessaires pour établir un plan d'intervention approprié, ne sont pas accessibles. Devant les exigences qu'on lui pose, le personnel enseignant, insuffisamment préparé et soutenu, oppose souvent une résistance au maintien dans une classe ordinaire des jeunes handicapés ou en difficulté.

On dénote également dans le réseau scolaire le manque de matériel didactique adapté aux besoins et aux caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté, plus particulièrement ceux ayant une déficience intellectuelle ou des troubles sévères de développement.

De plus, il semble que la nouvelle technologie (informatique et télécommunications) soit peu exploitée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Ce qui est particulièrement dommage, si l'on considère les effets positifs que l'utilisation de cette technologie, même à un stade minimal, peut avoir sur l'intégration sociale et sur les apprentissages scolaires.

En somme, l'insuffisance de l'instrumentation et du perfectionnement du personnel enseignant et des autres agents d'éducation ressort comme une lacune importante dans les conditions de base à établir pour suivre pleinement les orientations tracées en matière d'adaptation scolaire.

1.4.4 Le financement

Les opinions sur l'adéquation des ressources consacrées à l'adaptation scolaire avec les besoins des élèves handicapés ou en difficulté sont diversifiées. Certains argumentent qu'il y a trop d'argent alloué à l'adaptation scolaire par rapport au nombre d'élèves en cause. D'autres cherchent à prouver que les ressources sont suffisantes mais qu'elles pourraient être mieux utilisées. D'autres encore exigent des sommes supplémentaires pour faire face aux besoins d'un effectif scolaire plus gravement handicapé ou présentant des problèmes importants de comportement, ou bien pour accroître les services de soutien à l'intégration.

Il est difficile d'infirmer ou de prouver ces différents points de vue, non seulement à cause de l'imprécision des objectifs de l'adaptation scolaire et du manque de données factuelles sur l'efficacité de cette politique, mais surtout à cause de la relativité des valeurs qui servent à établir un degré de satisfaction des besoins que chacun peut juger adéquat.

Bien que l'on s'entende de plus en plus pour reconnaître qu'il faudrait une augmentation substantielle de ressources pour soutenir l'intégration à la classe ordinaire que certains revendiquent, le problème que signalent le plus les représentants des usagers n'est pas celui-là: c'est plutôt celui de la disparité des services obtenus. Ce problème pourrait être expliqué par l'interprétation que font les commissions scolaires

des définitions de difficultés ou de déficiences ainsi que par leur choix d'utiliser une partie ou l'ensemble du budget reçu, et même d'y ajouter des sommes en fonction des besoins des élèves handicapés ou en difficulté.

Le problème de la disparité des ressources accordées aux commissions scolaires pour les élèves **en difficulté** en fonction de l'interprétation qu'elles faisaient des définitions des effectifs était important. Il a été solutionné par la reconnaissance d'un pourcentage d'élèves en difficulté équivalent pour toutes les commissions scolaires et par une pondération de ce pourcentage tenant compte de la relation entre le niveau socio-économique d'un milieu et la fréquence des difficultés scolaires. Quant aux élèves **handicapés**, leur nombre restreint de même que le coût élevé des services qu'ils requièrent ne permettent pas l'utilisation de taux uniformes. Le dépistage de ces élèves par les commissions scolaires à l'intérieur des différentes catégories décrites dans l'instruction annuelle[9] sert à établir l'ampleur des ressources financières dont elles disposeront. Malgré certaines difficultés d'interprétation des définitions, le mécanisme semble favoriser une juste répartition des crédits affectés à l'adaptation scolaire.

Il existe des différences de valeurs et de choix budgétaires entre les commissions scolaires. Celles-ci doivent bien appliquer les règles de formation de groupes définies dans les conventions collectives des enseignants et enseignantes, lesquelles requièrent une partie importante des sommes allouées à l'adaptation scolaire. Il leur reste néanmoins une marge de manoeuvre à laquelle peuvent s'ajouter les sommes économisées lorsque des enfants sont intégrés sans pondération proportionnelle dans des classes à effectif plus élevé.

---

9. Instruction 1990-1991: La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, ministère de l'Éducation, Québec, janvier 1990.

Il est utile que les commissions scolaires jouissent de cette marge de manoeuvre pour adapter leurs services aux besoins de chacun des élèves, besoins dont le type et le degré ne peuvent pas être circonscrits de façon absolue par des définitions de catégories d'élèves. Pensons, entre autres, aux différences de besoins entre un élève totalement aveugle et un autre demi-voyant, tous deux appartenant pourtant à la catégorie des élèves handicapés visuels. L'autonomie de gestion budgétaire accordée aux organismes scolaires vise précisément cette adaptation aux besoins de leur milieu.

Par ailleurs, il est décevant pour les parents de ne pas pouvoir obtenir des services équivalents, quel que soit leur lieu de résidence. La discrétion dont bien des commissions scolaires entourent certains éléments de leur budget, tout particulièrement les entrées et les sorties relatives à l'adaptation scolaire, évite certaines réactions négatives de la part des parents, mais elle cultive chez ces derniers la méfiance, le sentiment que l'on veut leur cacher quelque chose.

À ces difficultés, s'ajoute la complexité du calcul des transferts du ministère de l'Éducation aux commissions scolaires, qui rend difficile la délimitation des sommes attribuées à l'adaptation scolaire, en particulier pour les services autres que l'enseignement. Pour offrir des services adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté, il faut assurer des normes de formation de groupes avantageuses. Le mode de financement du personnel enseignant tient compte de cette réalité en basant les calculs sur de tels rapports. Le financement des autres types de ressources, tels les professionnels et les techniciens, n'est pas aussi manifestement lié aux élèves en difficulté ou handicapés, malgré leur importance dans le processus d'adaptation scolaire.

On peut aussi objecter que le mode de financement ne favorise pas la prévention, notamment par une intervention précoce sur les handicaps et sur les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et qu'il n'incite pas les commissions scolaires à utiliser leur marge de manoeuvre à cet effet.

1.4.5 Critères pour établir l'importance relative des problèmes

L'interprétation des problèmes est essentielle pour orienter l'action future. Il est donc utile d'analyser ces problèmes à travers une grille de critères permettant de leur attribuer un ordre d'importance et d'accorder une attention proportionnelle aux objectifs et aux actions que la recherche de solutions implique. Les cinq critères suivants sont proposés à cet effet:

1. Les problèmes qui devraient retenir en premier lieu l'attention sont ceux qui privent les élèves de leurs droits tels qu'ils sont définis par la loi et ou tels qu'ils sont énoncés dans les chartes des droits de la personne.

2. L'ampleur des conséquences de ces problèmes pour les élèves en cause, si on ne leur apporte pas de solution, constituerait le deuxième critère.

3. L'ampleur des conséquences de l'inaction pour la collectivité serait le troisième critère.

4. Viendrait ensuite le degré d'influence des difficultés sur l'efficacité: on signalerait alors les situations où l'absence de concertation, le manque de participation, l'absence d'information nuisent à la prestation de services plus efficaces.

5. Le cinquième critère pourrait être nommé "le rapport coûts-conséquences". Il s'agit du rapport, pas toujours chiffrable, entre ce qu'il faut faire pour corriger une situation et les avantages de l'amélioration ainsi obtenue, ces avantages pouvant être individuels ou collectifs.

2. ORIENTATIONS ET OBJECTIFS D'UNE POLITIQUE D'ADAPTATION SCOLAIRE RENOUVELÉE

À la lumière de l'analyse qui vient d'être faite, on ne peut que conclure, comme le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis de 1986, que la Politique de l'adaptation scolaire a été et est encore "une entreprise exigeante dans un contexte difficile". Comme le Conseil, on ne peut que redire notre appui aux visées et aux orientations de cette politique. Par ailleurs, on doit aussi reconnaître, comme le Conseil, qu'il est temps de préciser un discours ministériel qui n'a été jusqu'à ce jour qu'esquissé.

Pour servir à orienter de façon adéquate les actions des années à venir en ce qui regarde l'adaptation scolaire, la politique renouvelée devra proposer des orientations et des objectifs clairs. Elle devra aussi tenir compte de l'évolution du contexte dans lequel ces orientations et objectifs seront appliqués. La présente section propose à cet effet trois courts chapitres sur le contexte: Valeurs sous-jacentes aux orientations, Enjeux et prospectives, Mission éducative et fondement légal, puis un chapitre beaucoup plus élaboré sur les orientations et les objectifs proprement dits.

2.1 Valeurs sous-jacentes aux orientations

Les valeurs qui sous-tendent les orientations du ministère de l'Éducation en matière d'adaptation scolaire pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et celles qu'a manifestées le gouvernement du Québec dans la Loi sur l'instruction publique demeurent sensiblement les mêmes que celles énoncées dans L'École québécoise en 1978, à savoir:

- la reconnaissance du droit fondamental de tout enfant à recevoir une éducation "qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité[10]";

- la reconnaissance que tout enfant possède des droits et privilèges égaux à ceux de tous les autres membres de la collectivité, incluant le droit à la différence;

- la reconnaissance du principe de "valorisation du rôle social[11]" de la personne, auparavant connu sous le vocable de "normalisation". L'actualisation de ce principe suppose que les services éducatifs doivent mettre l'accent sur le développement des compétences de l'enfant et cela, afin de lui permettre d'acquérir une image positive de lui-même, d'être perçu comme tel dans la société et d'accéder à des rôles sociaux valorisés socialement et correspondant à ceux des enfants de son âge, de son sexe, de sa culture et de son environnement.

2.2 Enjeux et prospectives

L'évolution des valeurs sociales fait émerger des besoins qui n'avaient pas été prévus dans les limites de la pratique traditionnelle. Mentionnons, entre autres, la nécessité d'adapter les services publics en vertu du droit à l'égalité sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur différents critères dont le handicap ou l'utilisation

---

10. Gouvernement du Québec, Préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation.

11. WOLFENSBERGER, Social Role Valorisation: A Proposed New Term for the Principle of Normalisation, in Mental Retardation, vol. 21, no. 6, December 1983.

d'un moyen pour pallier ce handicap[12]. Compte tenu de cette évolution, le volume des besoins que l'on cherchait auparavant à satisfaire paraît modeste en regard de celui auquel on juge de plus en plus normal de répondre aujourd'hui.

Les mesures devront devenir plus efficaces, car d'autres pressions, celles du marché du travail et de la vie dans une société de plus en plus complexe, requerront des compétences plus grandes des travailleurs et citoyens de demain. Désormais, il ne sera plus possible d'exclure systématiquement les personnes handicapées et celles qui ont connu des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école. Le développement maximal des capacités des élèves handicapés ou en difficulté devrait permettre de diminuer la charge collective qu'une dépendance plus grande de leur part amènerait. Cet allégement n'en sera que plus apprécié, étant donné le vieillissement de la population.

Malgré la pertinence et la rentabilité des dépenses qu'on pourrait consacrer aux activités d'adaptation scolaire et aux services éducatifs en général, on doit néanmoins s'attendre à ce qu'elles ne connaissent pas de croissance importante. Les besoins collectifs dans d'autres secteurs, comme la santé, l'environnement et les transports, nécessiteront également des ressources substantielles. Il faudra donc compter sur l'efficience, c'est-à-dire le rendement maximal des ressources disponibles, pour relever le défi. L'exploitation des nouvelles technologies, l'information et la formation du personnel sur les approches pédagogiques et organisationnelles les plus productives devraient servir à cette fin.

---

12. Charte des droits et libertés de la personne, chapitre 1.1, article 10, p. 3.

Cependant, si l'augmentation des besoins dépassait les progrès possibles en ce qui regarde l'efficience des services d'adaptation scolaire, il faudrait alors s'assurer d'obtenir pour ce programme ministériel les ressources essentielles. Pour présenter aux responsables des finances publiques des requêtes crédibles de ressources supplémentaires pour ce programme, il serait utile de disposer de données sur la qualité des services éducatifs dispensés aux élèves handicapés ou en difficulté, sur leurs résultats et leurs effets.

2.3 Mission éducative et fondement légal

Une politique d'adaptation scolaire doit donner lieu à la réalisation d'un ensemble d'activités qui permettent aux élèves ayant des déficiences ou rencontrant des difficultés de profiter au maximum de leur passage à l'école. Le système d'éducation a pour but d'aider ces élèves, comme tous les autres, à devenir des adultes capables d'assumer la satisfaction de leurs besoins essentiels (besoins physiques, besoins psychologiques et spirituels) et d'apporter une contribution utile à la collectivité.

L'ouverture actuelle des programmes d'études au développement d'habiletés intellectuelles diverses qui excèdent la seule connaissance, ainsi qu'aux domaines de croissance humaine autres que celui de l'intelligence, s'inscrit dans le sens d'une formation globale des élèves. Cet élargissement de la compréhension du rôle de l'école a facilité l'accès des jeunes handicapés ou en difficulté aux services scolaires. Il ne faudrait pas que l'accent mis actuellement sur les performances dans les matières de base soit l'occasion de mettre à l'écart les élèves qui apprennent avec plus de difficulté.

La Loi sur l'instruction publique promulguée récemment servira sûrement de structure légale pour de nombreuses années. Cette loi permet d'apporter une attention particulière aux besoins des élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle transforme même en obligations certaines orientations et pratiques déjà connues.

Elle favorise l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté tout autant que leurs apprentissages. Pour ce faire, elle privilégie l'adaptation des services éducatifs plutôt que la mise en place de services éducatifs spéciaux.

Afin de concrétiser cette adaptation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté, le législateur a demandé, de façon explicite, aux directeurs et aux directrices d'école d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins de chacun de ces élèves. Ce plan doit être élaboré avec l'aide des parents, du personnel qui donne les services ainsi qu'avec l'aide de l'élève lui-même, à moins qu'il n'en soit incapable.

La loi oblige aussi les autorités scolaires à prendre en considération le point de vue des parents. Elle le fait en imposant au directeur ou à la directrice de l'école de faire participer les parents de l'élève à l'élaboration du plan d'intervention. Elle le fait de façon collective avec l'obligation, pour les commissions scolaires, de créer un comité consultatif formé majoritairement de parents d'élèves en difficulté ou handicapés. Elle précise les objets de consultation.

Enfin, la loi oblige le monde de l'éducation à faire montre d'une plus grande transparence dans les services qu'il offre en matière d'adaptation scolaire. Elle le fait de deux façons. D'abord, elle appelle la commission scolaire à procéder par réglementation pour établir le cadre d'organisation qui sera mis en place pour les élèves en difficulté ou handicapés; il en est de même pour la définition des modalités d'élabora-

tion et d'évaluation des plans d'intervention. Ensuite, elle exige que la commission scolaire indique dans son budget les ressources financières qu'elle alloue aux élèves handicapés ou en difficulté.

2.4 Orientations à partager et objectifs à atteindre

Les objectifs qui sont proposés concernent l'ensemble des agents d'éducation du réseau scolaire québécois. Ils sont énoncés dans le respect du partage des responsabilités précisées dans la Loi sur l'instruction publique pour chacune des autorités en cause. Ils dépassent néanmoins, pour certains, la loi et les règlements en invitant les commissions scolaires, les écoles, l'ensemble des personnes touchées et les usagers à se rallier autour d'une politique d'adaptation scolaire qui permette, effectivement, d'adapter les services aux besoins de tous les élèves.

Les objectifs généraux présentés ici sont regroupés autour de quatre grandes orientations: accessibilité, insertion sociale, éducation de qualité, prévention. Au début des sections, sur chacun de ces thèmes, un encadré met en valeur les principes sur lesquels sont fondés les objectifs énoncés par la suite.

Certains de ces objectifs portent sur des réalités communes à tous les élèves handicapés ou en difficulté; d'autres touchent plus particulièrement les besoins découlant de certaines déficiences ou difficultés. La catégorisation des élèves par handicap et par type de difficulté répugne à plusieurs. Cette méfiance est justifiée par l'utilisation trop fréquente des catégories pour réduire la réalité complexe d'une personne aux limitations que lui imposent des difficultés de comportement ou d'apprentissage, ou encore une déficience. Mais même si chaque élève est unique, il faut, pour satisfaire au maximum les besoins de tous, pouvoir regrouper ces besoins à l'intérieur de caté-

gories, ce qui est bien différent de regrouper des élèves ayant certaines particularités pour leur donner des services uniformes.

Les catégories qui seront utilisées ici sont celles des déficiences sensorielles, physiques et intellectuelles ainsi que celles des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, à l'intérieur desquelles on doit tenir compte des différences dues au degré de gravité de la déficience et de la difficulté[13]. Ces catégories permettront de déterminer suffisamment les objectifs pour tenir compte des principales déficiences ou difficultés tout en laissant visible la nécessité d'une interprétation individualisée de ces objectifs en vue d'une intervention auprès de chacun des élèves.

2.4.1 L'accessibilité

> Tous les élèves ont la capacité d'apprendre.
> Ils ont tous le droit de profiter de la stimulation qu'apportent des services éducatifs structurés.

L'être humain se caractérise particulièrement par sa capacité de faire des apprentissages, c'est-à-dire par sa capacité de dépasser ses réflexes innés et d'acquérir des connaissances, des compétences utiles à sa survie et à sa vie en société. Dans ce sens,

---

13. Les troubles sévères de développement entraînent une variété de besoins dont la satisfaction peut être assurée en utilisant des moyens prévus à la fois pour les déficiences intellectuelles et sensorielles et pour les difficultés d'apprentissage et de comportement.

tous les individus ont la capacité d'apprendre. Cette capacité peut permettre à la plupart des personnes de faire les acquisitions traditionnellement considérées du domaine scolaire, même s'il faut, dans certains cas, les soutenir de façon particulière. Un nombre restreint de personnes gravement handicapées dans leur capacité d'apprentissage ne sont pas capables d'atteindre la plupart des objectifs des programmes d'études ordinaires; elles peuvent néanmoins, si on les aide, progresser dans l'acquisition de certaines compétences de base.

L'école n'est pas le seul endroit où un élève peut acquérir des connaissances, développer des habiletés et des attitudes qui lui permettront de devenir un adulte autonome et productif, mais l'influence de cette institution est si importante que ceux qui en seraient privés risqueraient fort d'être handicapés dans leur insertion sociale. Il faut donc permettre à tous les jeunes de profiter des services éducatifs et prévoir certains aménagements pour qu'ils puissent actualiser leur capacité d'apprentissage.

La Loi sur l'instruction publique a confirmé le droit de tous les élèves à des services éducatifs adaptés, quelle que soit la gravité de leurs difficultés ou de leurs déficiences. Cette accessibilité légale aux services éducatifs doit être complétée par une accessibilité physique et psychologique à ces services, si l'on veut que ce droit soit plus qu'un principe.

De plus, les services éducatifs doivent répondre à certains critères de qualité, quel que soit leur mode d'organisation, ce dont traitera la section 2.4.3. Ce dont il est question, sous le thème de l'accessibilité, c'est de la possibilité, pour tous les jeunes d'âge scolaire, d'obtenir des services éducatifs tout au long de la période obligatoire de scolarisation.

Pour maintenir les acquis relatifs à l'accessibilité de tous les jeunes aux services éducatifs et pour assurer le respect de ce droit jusqu'à l'âge limite de scolarisation[14], il importe:

- de réaffirmer le respect du droit aux services éducatifs de tous les jeunes d'âge scolaire;

- de développer la compétence nécessaire pour éviter les rejets plus ou moins inconscients de la part des agents d'éducation et éliminer les facteurs qui conduisent certains élèves à l'abandon scolaire;

- d'assurer la disponibilité du personnel enseignant et des professionnels de l'éducation pour aider les élèves à ne pas accumuler les échecs et frustrations qui les conduiraient à abandonner l'école avant d'avoir atteint l'âge limite ou d'avoir obtenu un diplôme ou un certificat d'études.

---

14. Article 1 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3):

"Toute personne a droit aux services de formation et d'éveil à l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (L.R.Q., chapitre E-20.1).

Elle a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la présente loi et le régime pédagogique.

..."

A. Diminuer les barrières physiques

> Les occasions d'apprendre ne doivent pas être limitées à cause de problèmes techniques.

C'est habituellement à la nécessité de diminuer les barrières architecturales qu'on pense lorsqu'il s'agit d'assurer l'accessibilité à l'éducation.

On ne peut pas imaginer, à court et même à moyen terme, que toutes les écoles seront aménagées pour répondre aux besoins découlant de tous les types de handicaps physiques ou sensoriels. On peut cependant décider que cette contrainte matérielle ne soit pas une limitation au développement de certains enfants et que ceux-ci auront accès à des services éducatifs ordinaires équivalant à ceux de leur école de quartier. De plus, même si des progrès importants ont été réalisés dans le nombre des écoles adaptées, il est encore possible de progresser.

Un autre type d'aménagement est aussi souhaitable: celui de l'adaptation du mobilier et des outillages, plus particulièrement pour la formation professionnelle dont l'accès est actuellement limité pour les personnes handicapées physiques ou sensorielles. Un troisième volet de l'accessibilité physique ne doit pas être négligé, soit celui des possibilités de transport et d'hébergement pour les élèves qui doivent s'éloigner de leur milieu d'origine afin d'avoir accès à des services éducatifs spécialisés.

Les objectifs suivants peuvent donc être énoncés relativement à l'accessibilité physique aux services éducatifs:

- favoriser l'accès des élèves handicapés par des déficiences physiques ou sensorielles à des écoles aménagées pour répondre à leurs besoins, à une distance acceptable de leur domicile[15];

- offrir un plus grand nombre d'options de formation professionnelle aux élèves handicapés physiques ou sensoriels, grâce à l'utilisation des nouvelles technologies permettant d'adapter les équipements utilisés pour ces programmes d'études;

- maintenir les mesures actuelles d'aide à la pension, à l'hébergement et au transport.

B. Diminuer les barrières psychologiques

> Il faut aider les élèves à dépasser leurs limitations et non leur créer des barrières supplémentaires.

Les barrières psychologiques ne sont pas habituellement mentionnées lorsqu'on parle d'accessibilité, mais elles sont aussi réelles que les barrières physiques. Pensons par exemple aux attitudes négatives envers les élèves handicapés intellectuels et le rejet des élèves "dérangeants". Souvent, pour eux, les barrières deviennent même physiques: ce sont des portes qui se ferment.

---

15. À cet égard, le ministère de l'Éducation est à évaluer la situation actuelle et à revoir son plan de soutien.

Les exigences normales de l'école posent aussi des défis impossibles à relever pour certains élèves. Ceux qui vivent des problèmes personnels importants sont parfois aussi incapables de se concentrer sur la tâche scolaire que les jeunes en fauteuil roulant le sont d'accéder à des bâtisses non adaptées. Pour ces élèves ayant des lacunes de disponibilité psychologique, il faut penser à des rampes d'accès qu'on pourrait qualifier de psychologiques. L'école ne peut pas changer les réalités que vit l'élève à l'extérieur de ses murs, mais elle ne peut pas non plus ignorer que, sans un minimum de disponibilité mentale de la part de celui-ci, les interventions éducatives sont inutiles.

En adaptant les interventions du personnel enseignant et en offrant des services complémentaires appropriés, l'école contribue effectivement à satisfaire des besoins qui excèdent le domaine strictement scolaire. Elle doit aussi pouvoir obtenir de l'aide et du soutien auprès d'organismes et de ressources communautaires pour les élèves dont les difficultés dépassent ses capacités d'intervention.

Pour diminuer les barrières psychologiques, les objectifs suivants sont proposés:

- éviter que l'adaptation scolaire ne soit un système d'éducation parallèle, en intégrant les actions à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté aux actions concernant tous les élèves, dans l'ensemble de la structure du système d'éducation;

- favoriser le développement d'attitudes positives en s'assurant que tous les nouveaux agents d'éducation aient eu une formation pratique les amenant à mieux connaître les élèves ayant des déficiences ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;

- s'assurer que les enseignants et les enseignantes connaissent et comprennent les caractéristiques et les besoins des élèves handicapés ou en difficulté qu'on leur demande de recevoir en classe;

- apporter le soutien nécessaire aux élèves dont les problèmes personnels diminuent fortement la disponibilité aux apprentissages scolaires en s'assurant qu'ils aient accès à des services de consultation ou qu'ils bénéficient, au besoin, du soutien de ressources communautaires leur permettant de surmonter leurs difficultés;

- favoriser le développement d'interventions éducatives pour éviter l'expulsion scolaire et pour faire de celle-ci une action de dernier recours;

- favoriser le développement d'attitudes positives chez les parents des élèves ordinaires.

2.4.2 L'insertion sociale

L'école, en offrant des occasions de créer des relations avec les autres, est un agent essentiel d'insertion sociale.

Plus un milieu scolaire est constitué d'une diversité d'élèves qui représentent bien la société en général, plus il est propice à l'intégration sociale de tout élève.

L'insertion sociale vise la préparation des jeunes à leurs rôles d'adultes, de citoyens et de travailleurs. Elle est un aspect essentiel de la mission éducative que le Ministère et le réseau d'éducation doivent mener auprès de tous les élèves.

La socialisation des élèves, par les relations avec les autres que leur présence à l'intérieur d'un groupe entraîne, est une conséquence de l'organisation collective des services éducatifs. Dans une société où tous les jeunes vont à l'école, cet aspect est si important qu'il est devenu aux yeux de plusieurs aussi essentiel que l'apprentissage lui-même. Mais assurer cette socialisation aux élèves qui présentent des besoins particuliers n'est pas sans poser de grands défis; d'autant plus que leur présence dans la classe ordinaire, tout en étant un moyen fort utile, ne produit pas automatiquement un effet positif. Au contraire, cet effet dépend beaucoup de l'énergie qu'on apporte à préparer et à soutenir les personnes du groupe en cause (les enseignants et les camarades de classe) qui peuvent ensuite interagir positivement avec l'élève intégré et s'enrichir de cette ouverture à des personnes différentes.

Il y a aussi les jeunes en cause pour qui l'intégration dans un groupe ne constitue pas nécessairement un moyen de développement complet en lui-même en raison de leurs besoins particuliers. Certains d'entre eux requièrent des attitudes et des habiletés particulières chez les enseignants et enseignantes qui les accueillent. D'autres ont besoin de mesures de soutien complémentaires, de la part de personnel technique ou spécialisé, de moyens pédagogiques adaptés...

Les difficultés que pose le soutien à l'insertion sociale de certains élèves ne diminuent cependant pas sa nécessité. La Loi sur l'instruction publique signale l'obligation de mettre en place des services qui facilitent l'insertion sociale de tous les élèves tout autant que leurs apprentissages. Si elle ne détermine pas avec précision le ou les moyens de le faire, elle n'en prescrit pas moins une démarche d'adaptation des services (art. 234). C'est dire qu'il faut prendre comme point de départ le mode habituel de prestation des services, la classe ordinaire, et la programmation éducative ordinaire; qu'il faut, en premier lieu, chercher à y apporter des aménagements rendant les apprentissages et l'insertion sociale possibles pour chaque enfant.

Lorsque les mesures d'appui que le milieu peut instaurer sont insuffisantes pour faire de l'intégration dans un groupe ordinaire le meilleur moyen d'apprentissage et d'insertion sociale pour un élève, il faut toutefois penser à un mode d'intervention plus adapté (classe-ressource, classe spécialisée). Dans la même logique, après avoir exploré les possibilités d'offrir les services dans une école ordinaire, on pourra exceptionnellement envisager le classement en école spécialisée, cette dernière devant être réservée aux élèves requérant un aménagement physique spécialisé, des services continus de santé ou un encadrement sécuritaire.

C'est dans cet esprit qu'a été rédigée l'entente entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux sur les services aux jeunes en difficulté ou handicapés[16]. On y affirme que "le maintien dans l'école ordinaire et, chaque fois que cela est possible, l'intégration dans la classe ordinaire demeurent des moyens privilégiés". Mais on y stipule aussi que des services régionaux et supra-régionaux doivent être donnés aux élèves qui ne peuvent être desservis au palier local. On peut également y lire que "l'orientation d'un jeune vers le palier régional ou supra-régional doit se faire uniquement après un examen montrant que les services actuels ou pouvant être organisés au palier local ne permettent pas de répondre adéquatement à ses besoins".

Dans le même esprit, le ministère de l'Éducation a amorcé l'élaboration de cadres d'organisation des services pour différents groupes d'élèves. Ces cadres visent à assurer la qualité des services et leur accessibilité dans le milieu naturel chaque fois que cela est possible, notamment en mettant la compétence des écoles et des centres

---

16. Entente entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation relativement aux services à l'intention des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation d'âge scolaire, Gouvernement du Québec, 1990, code 16-1562.

spécialisés au service des écoles qui accueillent des jeunes handicapés ou en difficulté. De telles dispositions permettront, à court terme, d'appuyer les choix qui devront être faits à l'intérieur des plans d'intervention pour chaque élève considéré. Elles s'inspirent de la volonté de favoriser l'insertion sociale de tous les élèves, volonté qui sous-tend depuis plusieurs années les actions du Ministère dans ce dossier.

La consultation dont le présent document doit faire l'objet permettra de valider cette orientation et de préciser les moyens d'en favoriser l'application. Les questions qui seront posées aux différents types de personnes intéressées permettront, entre autres, de mieux connaître les obstacles à l'intégration en classe ordinaire et les moyens réalistes de favoriser cette intégration. Cette information devrait aider à assurer, à moyen terme, l'intégration en classe ordinaire d'une grande majorité des enfants de maternelle et du premier cycle du primaire, et d'un nombre maximal d'élèves des autres ordres d'enseignement. Ces données préciseront aussi les conditions permettant aux classes-ressources et aux classes spéciales d'assurer l'insertion sociale en même temps que les apprentissages des élèves qui ne peuvent être servis d'une manière efficace en classe ordinaire.

Cette information sera particulièrement utile pour aider les enfants dont les acquisitions marqueront, avec les années, un décalage de plus en plus grand par rapport à celles des autres élèves du même groupe d'âge, et pour aider ceux qui doivent faire certains apprentissages particuliers pour éviter justement d'avoir du retard (exemple: l'apprentissage du braille ou du contrôle de soi). De plus, la consultation permettra de vérifier s'il est justifié de croire que c'est parce qu'elles visent à atteindre les objectifs d'apprentissage et d'insertion sociale que les classes de cheminements particuliers des écoles secondaires ordinaires satisfont à la fois les usagers et les agents d'éducation.

Les objectifs qui suivent devraient favoriser l'insertion sociale de tous les élèves intégrés à une classe ordinaire ou desservis dans d'autres formes de regroupement:

- déterminer les services à donner à l'élève en tenant compte de l'influence qu'ils peuvent avoir sur son insertion sociale tout autant que sur ses apprentissages;

- sensibiliser les agents d'éducation à l'importance d'envisager en premier lieu la possibilité de placer un élève dans une classe ordinaire;

- introduire dans les plans d'intervention destinés aux élèves handicapés ou en difficulté des mesures favorisant leur insertion dans la communauté scolaire et sociale;

- profiter des occasions qui se présentent pour réorganiser les services dans une optique de soutien du milieu naturel;

- donner à l'enseignant ou à l'enseignante qui reçoit dans sa classe un élève handicapé ou en difficulté la formation et la documentation qui lui permettent de faire participer cet élève aux activités de sa classe;

- offrir une formation pertinente aux enseignants et aux enseignantes afin qu'ils puissent intervenir auprès des élèves pour lesquels l'adaptation aux règles de fonctionnement de l'école constitue un grand défi (ex.: élèves ayant des problèmes de comportement);

- sensibiliser l'ensemble des élèves aux difficultés rencontrées par ceux et celles qui ont des déficiences et leur faire découvrir des façons d'interagir avec eux;

- offrir à tous les élèves, même à ceux qui doivent être regroupés en raison de leurs besoins de soutien, de fréquentes occasions d'interagir avec les élèves des classes ordinaires. Par exemple:

  . mettre à contribution tous les élèves des classes ordinaires dans le projet d'intégration à l'école d'un élève handicapé;

  . éviter le regroupement dans des classes spéciales à temps plein lorsque les lacunes concernent seulement certaines matières; offrir plutôt un soutien particulier en faisant participer l'élève à des classes-ressources qui lui apportent l'aide requise dans ces matières;

  . intégrer les élèves de classes spéciales dans les classes ordinaires pour certaines activités;

  . faire parrainer des élèves d'une classe spéciale par des camarades d'une classe ordinaire;

  . porter une attention particulière à la participation de tous les jeunes aux activités de services complémentaires organisées pour l'ensemble des élèves d'une école (conseil des élèves, radio scolaire, activités sportives et culturelles ...).

La préparation à une vie d'adulte autonome et productive requiert plus que la socialisation; elle nécessite une éducation de qualité qui favorise le plein développement intellectuel, affectif et social de chaque élève. Intégrer l'élève handicapé ne consiste pas uniquement à l'asseoir avec les autres, mais surtout à mettre en place les conditions nécessaires à son développement social et cognitif.

L'apprentissage, dont il sera question dans la section suivante, et l'intégration sociale sont donc des objectifs qui doivent être visés simultanément.

2.4.3 Une éducation de qualité

> Toute personne d'âge scolaire a droit à des services éducatifs adaptés à ses besoins et à ses capacités.
>
> L'école est un agent essentiel dans la préparation des jeunes à leur rôle d'adulte autonome et de travailleur ou travailleuse responsable.

Tous seront d'accord pour reconnaître que l'accès à une éducation de qualité est le principal service que les écoles peuvent donner à tous les jeunes du Québec, y compris ceux qui ont des déficiences ou qui éprouvent des difficultés. Mais, avant de proposer des objectifs pour rendre cette éducation accessible à tous les enfants, il est nécessaire de définir en quoi consistent l'éducation et la qualité en éducation.

L'éducation, c'est le soutien à l'acquisition de connaissances et au développement d'habiletés et d'attitudes qui permettront à chaque personne de bien assurer la satisfaction de ses besoins et d'apporter une contribution constructive à la collectivité. Bien sûr, le degré d'autonomie qu'atteindront les élèves pourra varier, mais tous[17] sont capables d'assumer certaines responsabilités dans la satisfaction de leurs besoins et d'accomplir certaines tâches utiles aux autres.

---

17. Certains élèves ayant des déficiences intellectuelles profondes peuvent rester fortement dépendants toute leur vie, mais peuvent quand même acquérir une certaine autonomie.

C'est donc sur la capacité de favoriser le plein développement intellectuel, affectif et social de chacun, en tenant compte de ses caractéristiques propres, que la qualité des services éducatifs doit être évaluée. Selon des recherches, les services éducatifs qui répondent aux quatre exigences suivantes ont plus de chances de porter leurs fruits: proposer aux élèves des défis exigeants qui les amènent à actualiser au maximum leurs capacités; doser la progression de ces défis de sorte que chaque élève ait l'occasion de connaître des succès; inclure des mesures compensatoires pour diminuer les effets des limitations et des difficultés; assurer toute l'efficacité possible des interventions en favorisant la concertation.

A. Proposer des défis exigeants

> Il importe de favoriser le plein développement intellectuel, affectif et social de chaque élève, quelles que soient ses déficiences ou ses difficultés.

La répartition des matières, les programmes d'études et les programmes de services complémentaires guident le personnel scolaire en dessinant l'éventail des connaissances, des habiletés et des attitudes que doit acquérir l'élève pour devenir autonome et productif. Font exception à cette règle les élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde ou moyenne, ainsi que ceux présentant certains troubles sévères de développement, pour qui des programmes spéciaux ou adaptés doivent être élaborés.

Afin de rassembler les conditions favorables au plein développement intellectuel, affectif et social des élèves handicapés ou en difficulté, les objectifs suivants sont proposés:

- valoriser dans le réseau scolaire la capacité à favoriser le développement optimal des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

- fournir aux élèves handicapés ou en difficulté des services éducatifs conformes aux règlements des régimes pédagogiques;

- compléter la formation du personnel enseignant spécialisé en adaptation scolaire, eu égard à l'application des programmes d'études officiels;

- faire en sorte que toutes les activités et tout le matériel destinés à l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté contribuent à l'atteinte des objectifs des programmes d'études officiels;

- préparer les enseignants et enseignantes du secteur de la formation professionnelle à accueillir des élèves handicapés sensoriels et physiques dans leurs cours;

- fournir aux élèves du 2e cycle du secondaire qui ne peuvent s'inscrire aux programmes d'études menant à l'un ou l'autre des diplômes d'études secondaires la possibilité d'acquérir les compétences requises pour devenir des adultes autonomes et des travailleurs responsables;

- mettre à la disposition du milieu scolaire des programmes d'études adaptés ou spécifiques pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde.

B. Donner des occasions de réussir

> Pour conserver sa motivation à l'effort, un élève doit croire dans ses chances de succès.

S'il connaît la réussite, l'élève aura davantage le goût d'apprendre. Les objectifs suivants touchent cet aspect important de l'apprentissage:

- mieux préparer les enseignants et les enseignantes ainsi que les directions d'école à analyser les besoins des élèves handicapés ou en difficulté, à définir les objectifs et à planifier les interventions adaptées à leur intention;

- mieux préparer les enseignants et les enseignantes à planifier des situations d'apprentissage significatives pour les élèves afin d'augmenter leur motivation et, par conséquent, leurs chances de succès;

- s'assurer de la disponibilité d'un matériel pédagogique adapté aux caractéristiques d'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté;

- mettre à la disposition des agents d'éducation un matériel d'évaluation qui permette de suivre l'évolution des acquis de tous les élèves;

- s'assurer que les élèves soient aidés à surmonter les difficultés qu'ils éprouvent sur le plan de la motivation.

C. Aider l'élève à compenser ses limitations ou ses difficultés

La rééducation, la réadaptation et des moyens palliatifs appropriés sont essentiels à l'atteinte des objectifs d'éducation pour certains élèves.

Si les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont les mêmes besoins généraux que les autres élèves et s'ils requièrent, comme eux, une intervention axée sur le plein développement de leurs capacités, leurs caractéristiques propres rendent tout aussi indispensables des actions compensatoires complémentaires. À cette fin, les objectifs suivants semblent appropriés:

- prévoir dans les plans d'intervention les mesures de rééducation et de réadaptation et les moyens palliatifs nécessaires à l'élève;

- favoriser l'accès aux services complémentaires afin d'aider les élèves à résoudre certaines difficultés liées à leurs déficiences;

- favoriser une gestion souple des ressources financières qui permet d'adapter les services à la diversité des besoins (nature et intensité variable);

- mieux préparer les enseignants et les enseignantes à observer et à évaluer les comportements perturbateurs de certains élèves et à intervenir de façon appropriée;

- utiliser les technologies nouvelles pour compenser les limitations et les difficultés afin de permettre le plein développement des compétences;

- continuer d'offrir aux élèves handicapés, notamment à ceux ayant une déficience visuelle, le matériel adapté qui leur est nécessaire;

- mettre à la disposition du milieu scolaire des programmes d'études de modes de communication substituts (ex.: langage gestuel, lecture labiale et braille).

D. Favoriser la concertation pour plus d'efficacité

Personne ne peut apprendre à la place d'un autre.

L'adaptation des services éducatifs est une responsabilité de tous les agents d'éducation, quels que soient leurs rôles et leurs fonctions.

La concertation des élèves, des parents, du personnel enseignant, de l'ensemble du personnel scolaire et des intervenants des autres organismes concernés est essentielle à l'efficacité des interventions éducatives.

L'éducation est le fruit d'une dynamique entre des personnes qui enseignent, conseillent ou organisent, et d'autres qui apprennent. Pour que l'apprentissage se réalise, il faut avant tout que ceux et celles qui doivent apprendre jouent activement leur rôle. Lorsque ces personnes ont des déficiences ou qu'elles rencontrent des difficultés particulières à apprendre ou à se conformer aux normes de fonctionnement dans un groupe, le défi est plus grand. Leur motivation doit l'être aussi. Ce facteur est si important qu'on ne doit pas se contenter d'admirer les personnes qui en font preuve de façon exceptionnelle ni de sous-estimer celles qui semblent en manquer. Il faut:

- assurer la participation maximale des élèves handicapés ou en difficulté en leur faisant prendre conscience de leurs habiletés, de leurs capacités, en les aidant à compenser leurs déficiences (instrumentation, matériel pédagogique, apprentissages supplémentaires) et en les convainquant de poursuivre des objectifs élevés, même s'ils doivent le faire plus lentement que les autres élèves ou différemment de ceux-ci;

- faire participer ces élèves, à moins qu'ils ne s'en montrent incapables, à l'élaboration et à la réalisation du plan d'intervention les concernant.

Il est facile de constater que les efforts sont plus utiles s'ils sont orientés dans un même sens. Il faut donc assurer un degré de communication suffisant entre les personnes pour éviter que les efforts des uns ne soient annulés par les interventions opposées des autres. L'importance d'obtenir le maximum d'efficacité dans le développement des élèves handicapés ou en difficulté rend encore plus souhaitable un degré élevé de concertation. L'application de certains articles de la loi fournira l'occasion de réaliser cette concertation:

- former et outiller les directions d'école pour qu'elles soient en mesure de soutenir la concertation des élèves, des parents et des agents d'éducation intéressés dans la réalisation des plans d'intervention;

- soutenir et contrôler l'élaboration de politiques locales d'adaptation scolaire qui respectent cette concertation essentielle de toutes les personnes en cause.

2.4.4 La prévention

La prévention est essentielle pour contrer l'apparition et le développement des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Bien que l'école puisse contribuer à prévenir l'apparition des déficiences physiques, sensorielles et intellectuelles, cette action préventive n'est pas principalement de son ressort. Il est cependant de sa responsabilité de prévenir ou de réduire le plus possible les difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

La qualité des services éducatifs et leur adaptation à l'ensemble des élèves est une première forme de prévention. Cependant, elle relève davantage d'une politique générale d'éducation que d'une politique d'adaptation scolaire.

La prévention pour laquelle il faut formuler ici des objectifs est celle qui concerne les élèves à risques, c'est-à-dire ceux et celles qui ont des caractéristiques personnelles, des acquis extrascolaires et des valeurs qui les prédisposent à ne pas tirer pleinement profit de leur passage à l'école. L'accroissement important du nombre d'élèves considérés comme étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mentionné dans la problématique, justifie qu'on apporte une attention particulière à cette orientation. Les objectifs suivants devraient y contribuer:

- dégager par la recherche les facteurs ayant causé l'augmentation des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;

- fournir, particulièrement aux parents des jeunes à risques, l'information et le soutien nécessaires pour leur permettre d'accompagner leur enfant dans ses apprentissages et dans son adaptation scolaire (objectif à viser avec la collaboration des services d'éducation des adultes et les CLSC);

- permettre aux enfants de quatre ans qu'une déficience prédispose à des difficultés importantes dans leur cheminement scolaire de bénéficier de services de stimulation précoce ou de services éducatifs préscolaires les préparant plus adéquatement aux défis que leur posera l'école.

3. PARTAGE DES RÔLES ET DES RESPONSABILITÉS

Les orientations et les objectifs décrits dans le présent document commandent des actions importantes de la part de tous les artisans du système scolaire. Mais, plus encore, ils impliquent, comme gage d'efficacité, la recherche d'un équilibre dans le partage de leurs rôles et de leurs responsabilités.

3.1 Rôles et responsabilités de l'école

3.1.1 La recherche de l'excellence

L'un des principaux défis lancé au monde scolaire québécois est la recherche de l'excellence pour chaque élève. Ce concept a souvent été compris dans un sens étroit, comme la recherche de la performance pour "les meilleurs". Toutefois, il peut rejoindre tous les élèves, y compris les élèves handicapés ou en difficulté.

Parce que ceux et celles qui travaillent dans l'école sont en contact direct avec l'élève, connaissent ses besoins et y répondent quotidiennement, celle-ci est la première concernée par la qualité et l'excellence.

Dans son Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur affirmait que "la qualité de l'éducation est un enjeu pour chaque établissement; (...) qu'"elle se joue et se gagne établissement par établissement." (...) "L'optique empruntée ici n'oppose pas l'accessibilité et la qualité. Elle renvoie plutôt chaque établissement à son potentiel et à sa responsabilité, croyant qu'il peut relever le défi de la qualité de l'éducation pour le plus grand nombre possible[18]." L'optique, pourrait-on ajouter, n'oppose pas intégration et qualité.

---

18. Conseil supérieur de l'éducation, La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 10.

L'école dispose de plusieurs moyens dans la recherche de l'excellence. Le principal d'entre eux concerne les finalités mêmes de l'éducation: par son projet éducatif, l'équipe-école vient faire siennes les finalités éducatives, les préciser et les nuancer à la lumière de sa culture propre. Elle a la responsabilité de tenir compte des besoins particuliers des élèves en difficulté ou handicapés dès la conception de son projet éducatif en suscitant, lorsque possible, la participation d'une personne représentant les parents d'élèves en difficulté ou handicapés. Elle doit, en outre, par l'entremise de cette personne, sensibiliser la communauté aux besoins et aux droits de ces élèves, notamment à celui d'une éducation visant pour eux aussi l'excellence.

En somme, l'école a la responsabilité de viser la réussite scolaire pour tous les élèves, dans le sens général où elle prépare une éventuelle insertion sociale et professionnelle des jeunes dans le monde des adultes, ainsi que celle d'adapter les moyens éducatifs traditionnels en fonction des besoins des élèves en situation d'échec.

3.1.2 Le respect de la différence

Un autre aspect essentiel de l'éducation porte sur le climat de l'école, les relations vécues au sein du personnel et avec les élèves. La qualité de l'éducation ne saurait dépasser le niveau de qualité des relations entre les personnes. À cet égard, le personnel scolaire partage avec les parents un mandat essentiel, celui de l'éducation des jeunes au respect de la différence. L'apprentissage des droits et des responsabilités constitue un champ d'intervention des services complémentaires dans les limites duquel l'école devrait prévoir des activités de sensibilisation à l'intention des personnes handicapées ou en difficulté. L'école est l'agent de changement par excellence des attitudes chez tous les élèves, mais aussi chez tous les agents d'éducation, quelle que soit leur origine ou leur activité. Elle a donc une grande responsabilité à assumer en ce sens.

3.1.3 La qualité de la pédagogie

Le personnel enseignant planifie son intervention en fonction des objets d'études, il structure les activités d'apprentissage et s'assure de l'atteinte des objectifs des programmes d'études. Il est en somme le maître d'oeuvre en matière de pédagogie.

Certes, les encadrements définis sur le plan national (les programmes d'études et le régime pédagogique) sont importants, mais ils laissent néanmoins place à l'autonomie et à la créativité des agents d'éducation dans chaque établissement d'enseignement. C'est ainsi que l'école peut répartir à sa discrétion le temps à consacrer aux diverses matières, dans la mesure où sont atteints les objectifs et les contenus notionnels obligatoires. L'enseignant ou l'enseignante doit adapter son enseignement aux besoins de chacun de ses élèves.

Pour sa part, la direction de l'école doit assumer sa responsabilité de gestion de la pédagogie en prenant en considération les orientations définies pour l'adaptation scolaire. Qu'il s'agisse d'effectuer le classement des élèves, de définir les modalités d'encadrement ou d'organiser le perfectionnement du personnel enseignant, toutes ces actions ont une incidence directe sur l'application de la Politique de l'adaptation scolaire.

3.1.4 L'élaboration d'un plan d'intervention

C'est avec raison que la nouvelle loi scolaire stipule que l'école, et plus particulièrement la direction de l'école, doit assumer la responsabilité de l'élaboration du plan d'intervention pour l'élève en difficulté ou handicapé[19]. Étant donné que l'adaptation scolaire s'effectue par une approche individualisée centrée sur l'élève, l'école doit, de ce fait, en assurer la mise en oeuvre.

---

19. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3, article 47.

C'est à elle, à son personnel, qu'il appartient de s'assurer que l'élève soit au centre de toute la démarche éducative. Elle doit voir à ce que l'élève en difficulté ou handicapé participe activement à l'élaboration et à la réalisation du plan d'intervention.

3.1.5 La participation des parents

Il incombe aussi à l'école d'obtenir la participation des parents pour l'élaboration et la réalisation du plan d'intervention destiné à leur enfant. La participation véritable de ceux-ci ne peut qu'aider l'école à trouver la réponse aux besoins individuels de ses élèves. Le réseau de l'éducation doit susciter la participation des parents en ce qui concerne les décisions touchant leurs enfants. L'école a la responsabilité d'inciter les parents à prendre une part active dans les activités éducatives et, en corollaire, d'apporter un soutien aux familles.

3.1.6 L'initiative de la concertation

Dans sa planification de l'intervention destinée à l'élève handicapé ou en difficulté, la direction de l'école doit rallier le personnel scolaire, les parents et les divers agents du milieu.

C'est au personnel de l'école qu'il incombe enfin de coordonner son action avec celle des autres personnes ou organismes qui interviennent auprès du jeune handicapé dans des domaines connexes, en particulier dans celui de la réadaptation. Le plan d'intervention en matière de services éducatifs que prescrit la Loi sur l'instruction publique constitue un élément important du plan de services global du jeune handicapé. Dans certains cas, le milieu scolaire peut être appelé à prendre l'initiative de la concertation avec les autres milieux en cause. Dans d'autres, il sera plutôt un partenaire auquel d'autres voudront s'associer. Dans tous les cas, il demeure le pivot essentiel de la recherche d'une réponse appropriée aux besoins éducatifs de l'élève.

3.2 Rôles et responsabilités de la commission scolaire

La commission scolaire a le mandat d'organiser les services scolaires dont profitent les élèves handicapés ou en difficulté. Elle assume ses responsabilités dans les limites que lui fixent les lois, les règlements, les règles de gestion et les conventions de travail de son personnel. Elle doit aussi valider ses choix auprès des comités chargés de représenter les parents.

3.2.1 L'organisation des services

Conformément à son mandat d'organisation d'ensemble des services éducatifs, la commission scolaire a la responsabilité d'adapter ses services aux besoins des élèves en difficulté ou handicapés[20].

Elle doit gérer ses ressources humaines et matérielles de manière à assurer aux élèves handicapés ou en difficulté de son territoire, comme à tous ses autres élèves, des services éducatifs de qualité. La loi, en requérant l'adaptation des services plutôt que l'organisation de services spéciaux, est venue modifier le sens du concept de qualité lorsqu'il s'agit d'élèves handicapés ou en difficulté. Cette nouvelle orientation doit influencer les décisions que doit prendre la commission scolaire autant en ce qui a trait à la nature de ses services, à l'affectation et à la formation de son personnel, à l'achat de matériel pédagogique ou autre, à la destination et à l'aménagement des locaux qu'à l'évaluation des élèves et des services.

---

20. Loi sur l'instruction publique, op. cit., article 234.

La mise en oeuvre d'une politique locale d'adaptation scolaire renouvelée pour tenir compte de la Loi et des orientations proposées dans le présent document pourra, dans certains cas, entraîner des modifications importantes.

Ainsi, pour assurer la présence d'un personnel professionnel et de soutien plus diversifié auprès des élèves en difficulté ou handicapés, la commission scolaire peut privilégier le développement de services complémentaires d'adaptation et de réadaptation plutôt que la réduction du nombre d'élèves dans les classes par une pondération particulière dans les cas d'intégration d'élèves. Il peut s'agir aussi de déplacer certaines ressources des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires. La réalisation de tels changements incombe aux administrateurs ou aux administratrices scolaires.

Dans la planification et la mise en oeuvre de ces changements, il faut faire appel à la responsabilité de chacune et chacun dans la poursuite d'objectifs clairement convenus. La préparation du personnel s'avère particulièrement importante à cette fin, voire indispensable du fait que les changements proposés entraînent des modifications de tâches. Au niveau de la commission scolaire comme à celui de l'école, la qualité du personnel ainsi que son engagement sont encore les meilleurs moyens pour atteindre les objectifs poursuivis. C'est l'une des responsabilités premières de la commission scolaire, et notamment de la personne qu'elle désigne comme responsable des services aux élèves en difficulté ou handicapés[21], que de promouvoir cette qualité du personnel et son engagement dans la tâche.

---

21. Loi sur l'instruction publique, op. cit. article 265.

3.2.2 L'autonomie de la commission scolaire et ses responsabilités envers les usagers

Le partage des responsabilités établi par la loi laisse à la commission scolaire une autonomie dans la gestion des ressources dont elle dispose. Elle reçoit un financement global. Elle peut utiliser ses ressources financières de façon relativement libre, dans la mesure où elle respecte les objectifs et le cadre général définis.

Cette autonomie favorise notamment une gestion qui tient compte des particularités des divers milieux. En fait, dans la structure de l'éducation au Québec, les commissions scolaires constituent de véritables gouvernements locaux. La diversité des modèles et des services le montre bien.

Par ailleurs, comme les membres d'un gouvernement, les commissions scolaires doivent rendre compte de leur gestion d'abord aux usagers de leurs services. Elles sont tenues de les informer de leurs activités, d'utiliser leurs ressources et de prendre leurs décisions selon des normes définies officiellement, après consultation des personnes en cause. En somme, elles doivent rendre des comptes à la population. Elles doivent aussi entendre les usagers de leurs services qui estiment leurs droits lésés.

Dans le domaine de l'adaptation scolaire, ces responsabilités se traduisent principalement par l'obligation de la commission scolaire d'instituer un comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté, d'adopter, après consultation de ce comité formé majoritairement d'usagers, un règlement définissant les normes d'organisation des services aux élèves, et de considérer les avis de ce comité sur les besoins d'un élève en particulier.

A. Institution d'un comité consultatif

Des représentants et représentantes des parents, d'organismes offrant des services d'adaptation scolaire et des membres du personnel de la commission scolaire font partie de ce comité[22].

Les fonctions premières du comité consultatif prévu par la loi sont au coeur même du processus d'élaboration et de mise en place des services d'adaptation scolaire: il donne son avis à la commission scolaire sur les normes d'organisation des services aux élèves en difficulté ou handicapés et sur l'affectation des ressources financières destinées à ces services.

Le comité consultatif est donc le mécanisme privilégié par lequel la commission scolaire peut obtenir l'opinion de ses membres et de ses usagers sur les services qu'elle met en place pour répondre aux besoins de ses élèves en difficulté ou handicapés. Il s'avère aussi un moyen utile de concertation en vue d'atteindre une compréhension commune et d'acquérir un sens des responsabilités personnelles face aux orientations en adaptation scolaire.

B. Définition de normes d'organisation des services

Les normes d'organisation de services sur lesquelles la commission scolaire consulte le comité consultatif doivent respecter les objectifs déterminés par la Loi sur l'instruction publique, c'est-à-dire favoriser les apprentissages et l'insertion sociale de

---

22. Loi sur l'instruction publique, op. cit., articles. 185, 186, 187.

l'élève[23]. Ces objectifs explicités dans le présent document devraient être l'objet d'échanges au sein du comité. Ils constituent le critère général d'évaluation des normes d'organisation des services aux élèves en difficulté ou handicapés, ainsi que des services eux-mêmes.

C. Droit d'appel

La nouvelle Loi sur l'instruction publique stipule que les élèves visés par une décision de la commission scolaire ou d'un membre de son personnel, ainsi que les parents d'un élève, peuvent demander au conseil des commissaires la révision de cette décision[24].

Ce droit d'appel administratif peut s'avérer particulièrement utile dans le domaine de l'adaptation scolaire où les organismes de promotion des droits des personnes handicapées réclament, depuis plusieurs années, le droit des parents d'être entendus. En effet, tout en respectant les responsabilités de la commission scolaire, l'appel administratif place celle-ci dans une situation qui l'amène à examiner plus attentivement encore la décision mise en question. Dans l'étude de la demande, l'occasion doit en outre être donnée aux personnes intéressées de présenter leurs observations.

Le comité consultatif des services aux élèves en difficulté ou handicapés, dont le mandat stipule qu'il peut donner son avis sur l'application du plan d'intervention d'un

---

23. Loi sur l'instruction publique, op. cit., article 235.

24. Loi sur l'instruction publique, op. cit., articles 9 à 12.

élève, est tout désigné pour assister la commission scolaire dans de telles situations. La révision, avec ce comité, des responsabilités de toutes les parties, de toutes les personnes, dans la poursuite des objectifs convenus, est un moyen efficace de résoudre les problèmes rencontrés. En outre, l'utilisation de ce moyen d'ordre local n'exclut pas les recours ultérieurs, aux autorités ministérielles ou aux tribunaux qui doivent demeurer des moyens ultimes. L'éducation est avant tout la responsabilité des personnes qui la font.

3.3 Rôles et responsabilités du ministère de l'Éducation

Des propos qui précèdent, il ressort que l'atteinte des objectifs de la Politique de l'adaptation scolaire relève d'abord de l'action des établissements locaux: les écoles et les commissions scolaires. Il n'y a rien d'étonnant à cela: comme l'affirme le Conseil supérieur de l'éducation, "la qualité est affaire d'établissement[25]".

Cette prépondérance de l'intervention locale se dessine toutefois sur la trame de fond que le ministère de l'Éducation tisse, comme gardien de la mission éducative au Québec, en assumant les responsabilités qui lui sont dévolues en matière d'énoncé de principes d'action et d'orientations, d'encadrement et de soutien pédagogique, de financement et d'évaluation de l'ensemble du système d'éducation québécois.

---

25. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, op. cit., p. 10.

3.3.1 Les principes d'action et les orientations

Le premier de ces rôles, celui qui consiste à définir les orientations, les principes d'action et les grands encadrements, est la principale raison d'être de la Politique de l'adaptation scolaire et celle des fondements légaux et réglementaires que le présent document vient d'expliciter. L'édiction d'une politique de l'adaptation scolaire n'est toutefois qu'une des voies par lesquelles le Ministère s'acquitte de ses responsabilités. Périodiquement ou occasionnellement, le Ministère énonce aussi des règles ou clarifie des orientations ayant un caractère prescriptif.

Ainsi, le Ministère compte utiliser l'Instruction annuelle sur l'organisation des services éducatifs pour annoncer les règles dérogatoires pouvant être appliquées pour certains groupes d'élèves, tel qu'il le fait déjà pour les élèves en cheminement particulier de formation.

3.3.2 L'encadrement pédagogique

Le Ministère établit des programmes d'études qui ont aussi un caractère prescriptif. Des programmes spécifiques aux élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, ont déjà été mis à la disposition des commissions scolaires qui n'utilisent pas les programmes généraux avec ces élèves. Les travaux en cours ont plutôt pour but de dégager, à partir des programmes généraux, les objectifs que doit maîtriser un jeune d'un âge donné pour se comporter de façon comparable à ses pairs. Le Ministère vise, par cette démarche, à briser l'isolement vécu tant par le personnel enseignant que par les élèves en adaptation scolaire. Les programmes spécifiques à certains groupes de jeunes pourront ainsi être utilisés en complémentarité des programmes d'enseignement généraux en classe ordinaire.

D'autres types d'encadrement conçus par le Ministère, ou auxquels il contribue, définissent des règles que les milieux scolaires doivent respecter pour la gestion de leurs services. Le partage des responsabilités entre les réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux est un de ces types d'encadrement tout comme les conventions collectives signées avec les syndicats qui représentent le personnel des commissions scolaires.

3.3.3 Le soutien pédagogique

Le Ministère doit continuer, pour jouer son rôle de soutien pédagogique et organisationnel auprès des milieux scolaires, de miser sur la préparation de documents à caractère indicatif et explicatif, comme celui sur l'adaptation de l'enseignement paru il y a quelques années. Le Ministère continuera de publier ce type de documents pour expliciter des éléments clés, notamment celui d'un plan d'intervention.

Il poursuivra ses efforts de soutien en mettant l'accent surtout sur des groupes d'élèves pour lesquels l'analyse de la situation a permis de découvrir des problèmes: élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et élèves ayant une déficience intellectuelle. Il accordera la priorité à la conception d'outils pédagogiques, tels les guides d'activités, et coordonnera ces travaux de développement avec les programmes de perfectionnement offerts à l'ensemble des milieux scolaires.

Le Ministère a le devoir d'utiliser une formule coopérative de développement faisant appel à l'expertise acquise par certains milieux scolaires. Ainsi, il se propose de diffuser des exemples de politiques élaborées localement (normes d'organisation) en adaptation scolaire, conformes aux orientations définies, ainsi que des modèles d'organisation de services qui font preuve d'innovation dans la poursuite des objectifs généraux des services aux élèves en difficulté ou handicapés.

3.3.4 Le financement

Le Ministère a proposé, au cours des dernières années, divers changements visant une répartition plus équitable des sommes disponibles pour les services d'adaptation scolaire. Tout en maintenant cette orientation d'équité qui a été acceptée par les commissions scolaires et en tenant compte des contraintes budgétaires qui marquent la présente décennie, il devra s'efforcer d'adapter le financement et les règles ayant un effet sur la gestion financière aux orientations de la Politique de l'adaptation scolaire.

C'est ainsi qu'il devra porter une attention spéciale aux services complémentaires de soutien et de réadaptation, en particulier dans le cas des jeunes gravement handicapés, pour lesquels il est essentiel que les règles de gestion, comme celles découlant des conventions collectives du personnel enseignant, favorisent l'intervention pluridisciplinaire.

Tout en maintenant l'orientation de financement global qui a été convenue avec les partenaires des réseaux pour respecter l'autonomie de gestion des commissions scolaires, le Ministère a la responsabilité de s'assurer, dans la perspective des futurs travaux, que l'encadrement budgétaire soit en harmonie avec les objectifs éducatifs qui sont la raison d'être du système scolaire.

3.3.5 L'évaluation

En somme, la question du financement des services nous ramène à la préoccupation de l'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire. L'évaluation du système scolaire, de ses politiques, de son organisation, de ses résultats et de ses répercussions constitue un des principaux rôles attribués au ministère de l'Éducation.

Les travaux effectués au cours des dernières années pour tracer un portrait des services d'adaptation scolaire ont mis en évidence le manque de données dont dispose le Ministère pour s'acquitter de ce rôle essentiel. Cette lacune s'avère d'autant plus sérieuse qu'elle touche surtout l'évaluation de la qualité de l'éducation. Pour faire des analyses concluantes des résultats des services éducatifs et de leurs effets, il conviendra, à l'avenir, de fonder les démarches d'évaluation sur des collectes de données effectuées à long terme et pouvant permettre de suivre convenablement le cheminement des élèves recevant ces services, du banc d'école jusqu'à leur insertion, comme adultes, dans différents secteurs de la société. Le Ministère a la responsabilité de produire ces évaluations, requises pour orienter les actions de sa mission éducative. En contrepartie, il a la responsabilité de protéger les personnes contre la divulgation des renseignements personnels recueillis au cours des démarches d'évaluation et de veiller à l'application des préceptes éthiques rigoureux auxquels se conforment normalement les professionnels de l'évaluation en ce qui a trait au traitement et à l'utilisation des renseignements personnels.

Certes, il n'est pas facile de juger des résultats et des effets des objectifs inhérents à la poursuite d'une éducation de qualité. Cela n'est pas moins essentiel pour autant. Le Ministère a le devoir de s'associer à ses partenaires des réseaux pour élaborer un processus d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire. Le Ministère a aussi, dans une perspective de transparence compte tenu de ses responsabilités à l'égard des usagers, la responsabilité d'associer étroitement à ces travaux des organismes représentant les parents d'élèves en difficulté ou handicapés.

Par ailleurs, le but de cette démarche étant l'amélioration des services offerts aux élèves en difficulté ou handicapés et, ultimement, la formation de ces jeunes, l'évaluation ne saurait être réalisée en l'absence des artisans de ces services, le personnel scolaire. Le Ministère devra donc inviter des organismes représentant ce personnel à participer aux travaux. Il en va de même pour les principaux groupes qui ont un rôle dans la mise en place des services d'adaptation scolaire. Ce cheminement commun ne peut que renforcer le sens des responsabilités de chacun dans la poursuite des objectifs communs.

4. ÉCOLES SPÉCIALES PRIVÉES

Les chapitres précédents n'ont pas traité des écoles spéciales privées; il ne s'agit pas là d'un oubli mais d'un choix lié au statut de ces établissements.

Les besoins et les problèmes dans ces écoles sont, à bien des égards, semblables à ceux des écoles publiques. La situation décrite dans le premier chapitre reflète en bonne partie celle des écoles spéciales privées. Même si ces établissements ne sont pas assujettis à la Loi sur l'instruction publique et à certaines règles administratives du ministère de l'Éducation, il nous est apparu pertinent de les associer à la présente réflexion, sans pour autant les assimiler aux autres écoles et ceci afin de mieux respecter leur spécificité. Voici donc, présentés dans une section particulière, quelques caractéristiques et éléments de la problématique propre aux écoles privées spéciales ainsi qu'une invitation à s'approprier les objectifs qui favoriseront la complémentarité entre les deux réseaux.

4.1 Caractéristiques particulières

Les premières écoles spéciales privées sont apparues vers 1935; depuis, leur nombre et leur effectif se sont lentement mais régulièrement accrus. Elles sont le produit d'initiatives personnelles d'éducateurs et d'éducatrices, d'associations ou de parents qui ne trouvaient pas, dans le réseau scolaire public, les services qu'ils souhaitaient offrir ou obtenir.

Il existe actuellement dix-neuf écoles spéciales privées qui offrent des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté. Elles sont, à deux exceptions près, situées dans la région de Montréal.

Dix-sept de ces établissements sont déclarés d'intérêt public tandis que les deux autres fonctionnent avec permis. L'un de ces établissements reçoit son financement dans le cadre d'un contrat d'association avec une commission scolaire tandis que l'autre, spécialisé dans les troubles légers d'apprentissage, n'a pas accès au financement public.

En 1989-1990, ces dix-neuf établissements donnaient des services éducatifs spécialisés à 2 454 élèves. Notons qu'en vertu d'ententes signées conformément au cadre légal actuel, 76,3 p. 100 des élèves des écoles spéciales déclarées d'intérêt public sont confiés à ces établissements par des commissions scolaires.

Ces écoles sont toutes spécialisées, certaines reçoivent des élèves ayant un seul type de difficulté ou de déficience, d'autres admettent un groupe plus diversifié mais toujours caractérisé par l'importance de ses besoins. Ces écoles reçoivent habituellement les élèves ayant les déficiences et les difficultés les plus marquées de chaque catégorie. Elles sont parfois considérées comme le dernier recours du système scolaire.

Les institutions privées spécialisées reçoivent des sommes équivalant à celles qui seraient attribuées à des commissions scolaires pour des services aux élèves inclus dans les mêmes catégories. La subvention est la même, que l'élève fasse l'objet d'une entente entre sa commission scolaire d'origine et l'école qui le reçoit, ou qu'il soit envoyé par ses parents. Pour ajouter à leurs ressources un supplément leur permettant d'offrir des services encore mieux adaptés, plusieurs écoles spéciales privées se sont dotées d'une fondation.

4.2 Problématique

Les établissements privés destinés aux élèves handicapés ou en difficulté partagent plusieurs problèmes du système scolaire public. Par exemple, il est probable qu'ils souffrent autant que les écoles publiques du manque de matériel pédagogique adapté et que leur personnel n'ait pas eu la formation suffisante pour l'application des programmes d'études officiels.

Comme les écoles publiques, les écoles spéciales privées ont été influencées par les courants sociaux en faveur de l'intégration des personnes handicapées.

La politique de désinstitutionnalisation du ministère de la Santé et des Services sociaux et la volonté des commissions scolaires d'offrir des services aux élèves refusés antérieurement sous prétexte qu'ils étaient "non scolarisables", ont eu comme conséquence un alourdissement des déficiences ou difficultés constatées chez les jeunes fréquentant ces établissements. Par exemple, en 1989-1990, dans les écoles déclarées d'intérêt public, on estimait à 56 p. 100 le taux des élèves reconnus comme ayant des déficiences multiples, la plupart ayant des déficiences intellectuelles moyennes ou sévères en plus d'une ou de plusieurs autres déficiences associées. On remarque aussi une aggravation des problèmes des élèves placés en raison de troubles de la conduite et du comportement.

Sous certains aspects, les écoles privées ont été avant-gardistes: elles furent les premières à assurer l'accessibilité des élèves sévèrement handicapés aux services éducatifs; elles se sont appuyées depuis leur fondation sur une collaboration étroite avec les familles; elles offrent généralement des services personnalisés à l'ensemble de leur effectif. Elles éprouvent cependant des difficultés particulières lorsqu'il s'agit d'insertion sociale, étant organisées en marge de l'ensemble du réseau des écoles ordinaires. Certaines écoles ont malgré cela réussi à organiser la participation de leurs élèves à des périodes d'activités dans les écoles ordinaires.

4.3 Orientations

Les institutions privées sont invitées à s'inspirer des orientations qui seront éventuellement énoncées par le ministère de l'Éducation en ce qui a trait à l'adaptation scolaire. Elles seront ainsi davantage en mesure d'assurer des services qui soient un complément ou une solution de remplacement aux services éducatifs adaptés du secteur public.

CONCLUSION

Les explications fournies dans le présent document et les réflexions soulevées après dix ans d'application de la Politique de l'adaptation scolaire permettent sans aucun doute de constater l'importance des enjeux. Assurer une éducation de qualité aux jeunes en difficulté ou handicapés et favoriser leur insertion sociale constituent en effet des finalités qui dépassent les intérêts des seuls élèves en cause. Ce sont tous les élèves qui bénéficient de l'adaptation de l'école aux besoins de chacun.

Par ailleurs, l'école étant non seulement le reflet de la communauté où elle se trouve mais en même temps un moteur pour son changement, les répercussions de l'adaptation scolaire ne peuvent que s'étendre aux autres sphères de la vie en société.

C'est donc une bien grande responsabilité qui incombe au milieu scolaire au regard des jeunes en difficulté ou handicapés. Cette responsabilité, elle est collective, en ce sens qu'elle requiert la collaboration de tous les agents du monde de l'éducation. Mais, comme toute responsabilité, elle est d'abord individuelle et repose sur l'engagement de chacune et de chacun. Les progrès accomplis depuis de nombreuses années sont garants de la capacité du monde scolaire de relever le défi.

ANNEXES

ANNEXE I

GROUPE DE TRAVAIL

SUR LA POLITIQUE D'ADAPTATION SCOLAIRE

Madame Denise Marquez
Association québécoise pour les
troubles d'apprentissage

Monsieur Alain Doyer
Fédération des commissions
scolaires catholiques du Québec

Madame Chantal Mongeon
Office des personnes handicapées
du Québec

Madame Denise Gosselin
Direction régionale de Québec

Monsieur Jean-René Bibeau
Service d'évaluation de programmes
Ministère de l'Éducation

Madame Aline Locas
Confédération des organismes
provinciaux de personnes
handicapées (COPHAN)

Madame Ginette Gilbert
Commission scolaire Chicoutimi

Madame Danielle Mathieu
Commission scolaire Louis-Fréchette

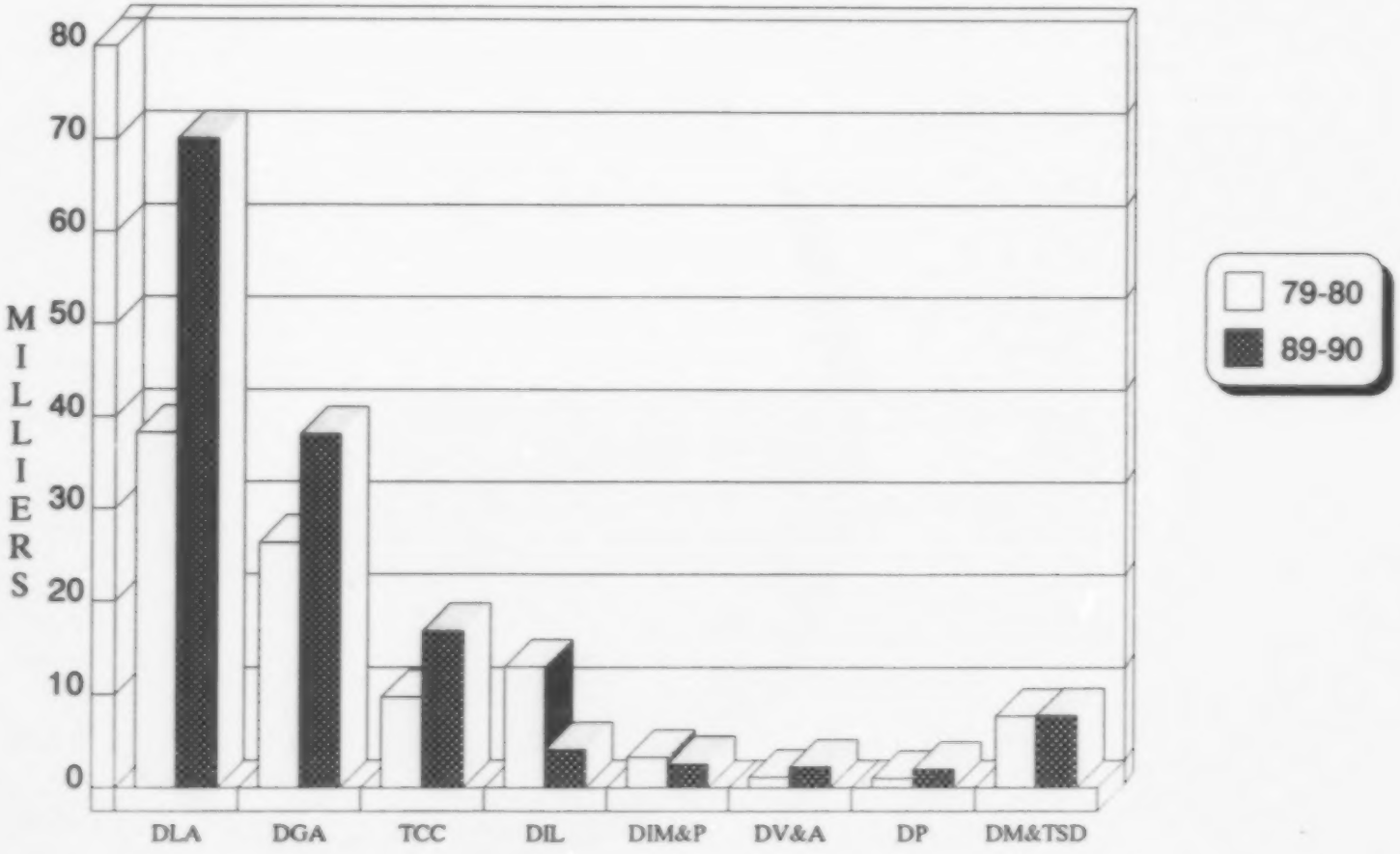
Madame Louise Beaudry-Cardinal
Confédération des organismes
provinciaux de personnes
handicapées (COPHAN)

Monsieur Ralph Ross
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal

Madame Nicole Robitaille-Gagnon
Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation

Évolution de la population des é.h.d.a.a.

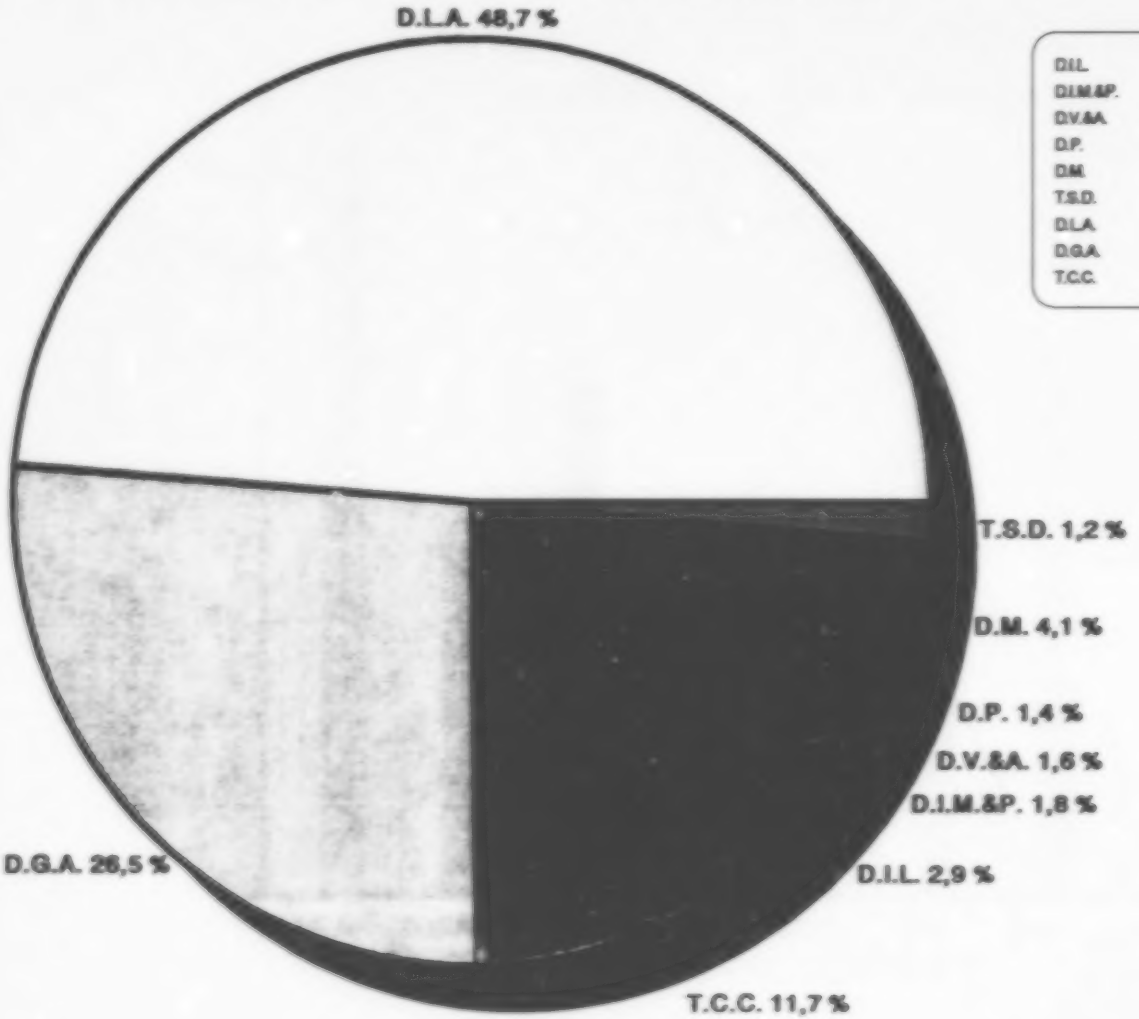
Ensemble des ordres d'enseignement



ANNEXE 2

Répartition des 143 922 é.h.d.a.a. de 1989-1990

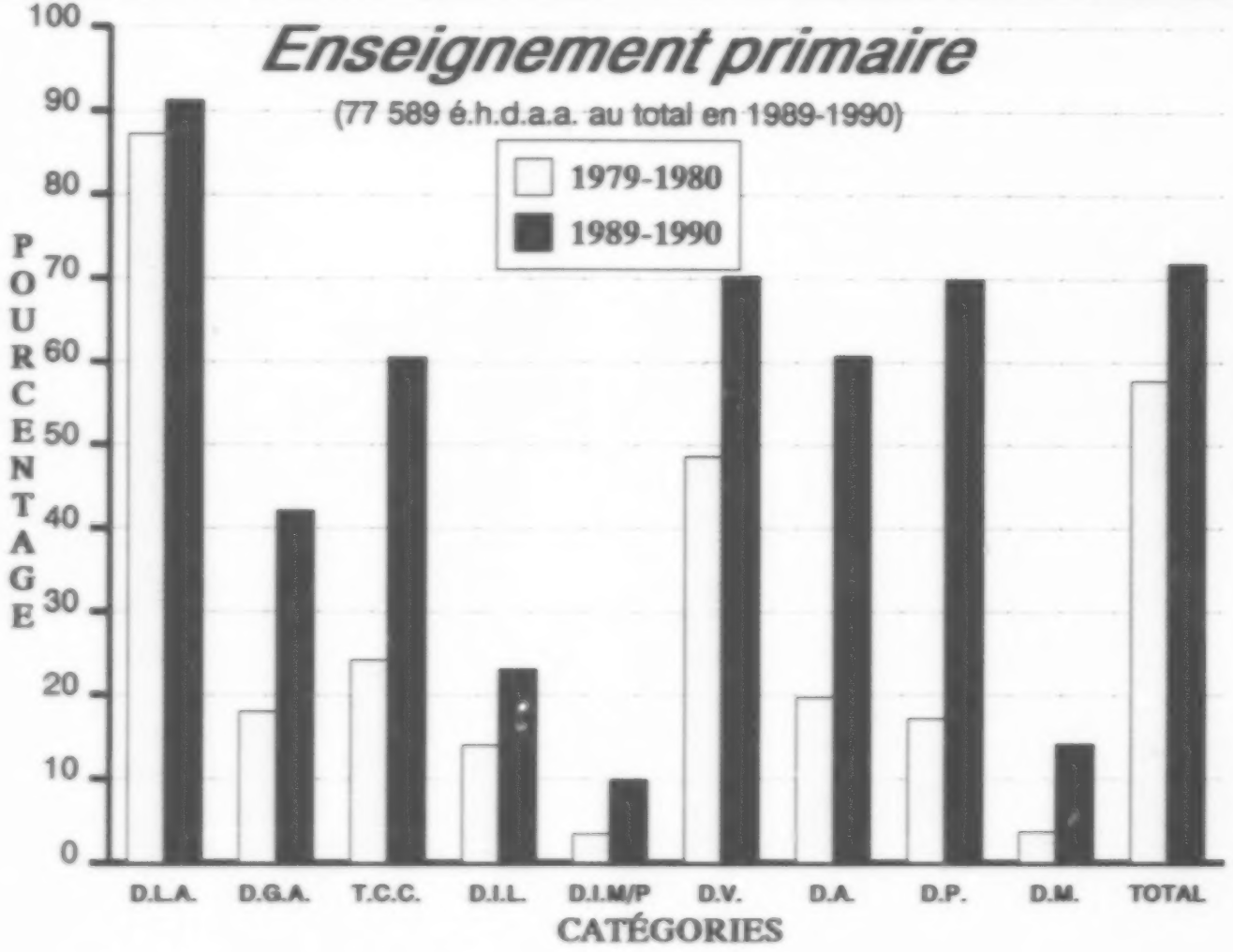
Ensemble des ordres d'enseignement



D.I.L.	Déficience intellectuelle légère
D.I.M.&P.	Déficience intellectuelle moyenne et profonde
D.V.&A.	Déficience visuelle et auditive
D.P.	Déficience physique
D.M.	Déficiences multiples
T.S.D.	Troubles sévères de développement
D.I.A.	Difficultés légères d'apprentissage
D.G.A.	Difficultés graves d'apprentissage
T.C.C.	Troubles de conduite et de comportement

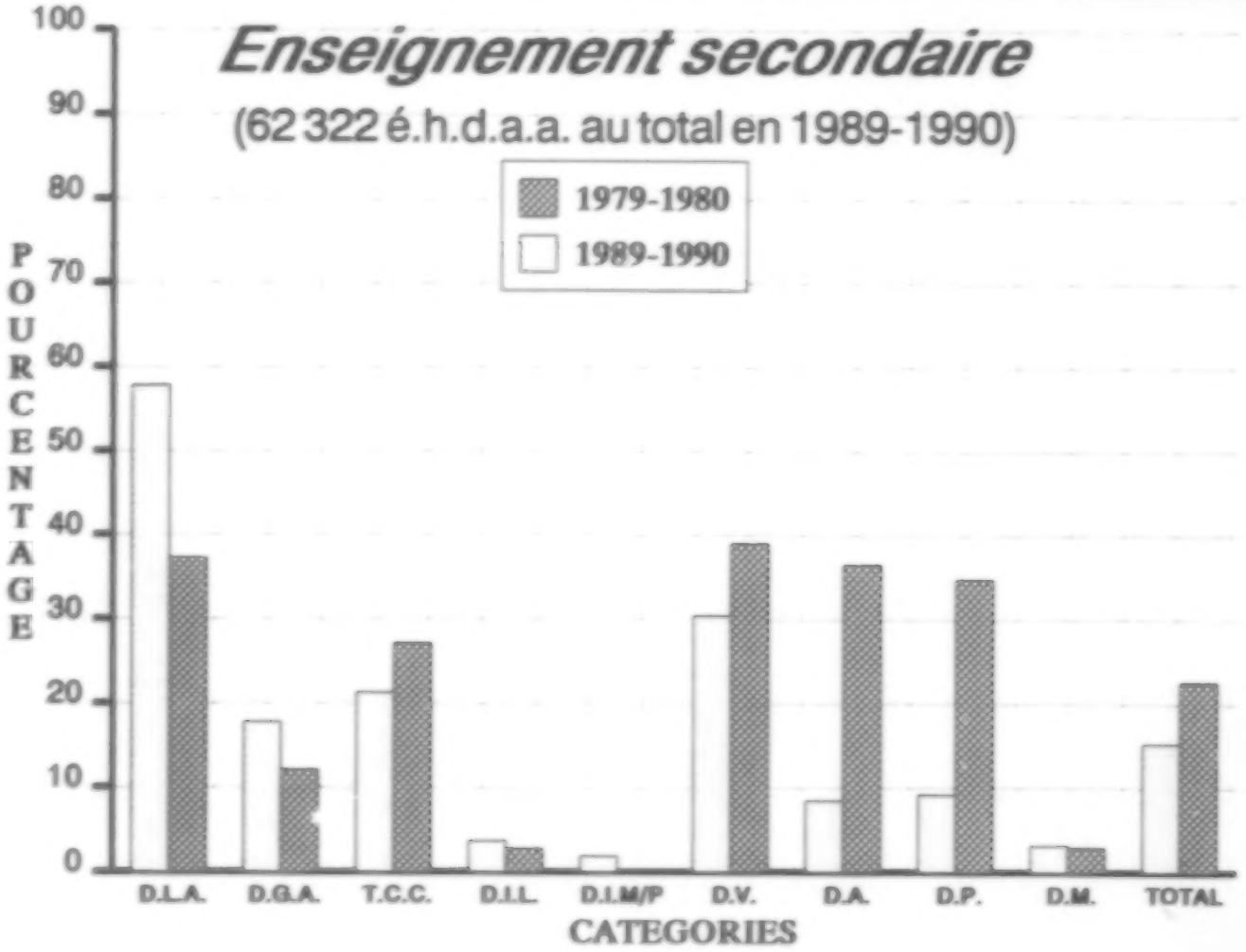
ANNEXE 3

% D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE



ANNEXE 4 a

% D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE



ANNEXE 4.9